

Психологічний
інструментарій

Пі

Наративні психотехнології



видавництво
ГЛАВНИК

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Наративні психотехнології

Київ
ГЛАВНИК
2007

ББК 88.8
Н61

Серію засновано в 2003 році

Н61 **Нативні психотехнології.** / Чепелєва Н.В, Смульсон М.Л.,
Шиловська О.М., Гуцол С.Ю.; за заг. ред. Чепелєвої Н.В—
К.: Главник, 2007. — С.144. (Серія «Психол. інструментарій»).
ISBN 978-966-8774-35-5

У посібнику запропоновані загальні принципи та техніки наративної психології та психотерапії, які можуть бути використані практичним психологом в роботі з психологічної підтримки клієнтів різного віку. Рекомендуємо застосовувати їх до потреб та особливостей клієнтів, враховуючи авторські методичні рекомендації.

Матеріали посібника будуть корисні практичним психологам, студентам соціально-психологічних та педагогічних факультетів.

ББК 88.8

Усі права захищені. Жодна частина посібника не може бути відтворена у будь-якій формі без письмового дозволу власників авторських прав.

ISBN 978-966-8774-35-5

© Чепелєва Н.В, Смульсон М.Л., Гуцол
С.Ю., Шиловська О.М., 2007
© Главник, видавець, 2007

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАРАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Загальна характеристика наративної психології

Наративна психологія (від лат. *narratio* – розповідь, оповідання) – напрям психологічних досліджень, що вивчає «оповідальну природу людської поведінки», тобто, характер взаємодії людини з власним досвідом через оповідання про нього [Романова, 2001]. Вона виходить із припущення, що досвід та поведінка людини є означеними, і для того, щоб зрозуміти себе та інших, ми повинні з'ясувати систему та структури значень, які створюють наш внутрішній світ, нашу ментальність. Звідси випливає базовий принцип наративної психології: особистість не лише розуміє себе за допомогою мови, а й конструює себе у мовленні.

Витоком нового інтересу до наративу у гуманітарних та соціальних науках було відкриття у 80-х роках минулого століття того, що оповідна форма є фундаментальною психологічною, філософською, лінгвістичною та культурологічною основою наших намагань прийти до згоди з природою та умовами існування. По суті, саме поняття наративу було узагальнене й розширене і водночас специфіковане у широкому спектрі питань, які включають дослідження способів, за допомогою яких ми організовуємо нашу пам'ять, наміри, життєві історії, ідеї нашої самості або персональної ідентичності [Брокмейер, Харре, 2000]. Наративний поворот у гуманітарних та соціальних науках дозволив також розширити предмет дослідження особистості з огляду на те, що когнітивні та інтерпретаційні процеси, результати яких знаходять своє відображення у наративних текстах, складають ядро особистості та психологічного досвіду. Наративний аналіз, у свою чергу, привернув увагу до активних міжособистісних та внутрішньоособистісних процесів, за допомогою яких людина осмислює історію власного життя, підкресливши, що найяскравішою особливістю психічного життя людей є тенденція вести внутрішній діалог [Капрара, Сервон, 2003].

Вихідною методологією цього напрямку психологічної науки є методологія постмодернізму, яка базується на тлумаченні мови як засобу конструювання реальності, насамперед, реальності особистого досвіду. При цьому, постмодерністи фіксують увагу на тому, як наша мова конституює наш світ та наші переконання. Саме в мові спільноти конструюють власне бачення світу, і кожний раз, коли ми говоримо, ми створюємо реальність [Фридман, Комбс, 2001].

Другим підґрунтям наративної психології є соціальний конструктивізм, основні ідеї якого теж розвиваються у межах постмодерністської методології.

Психологічний інструментарій

Ідея соціального конструювання реальності спирається на такі постулати:

1. Світ не постає перед людиною об'єктивно, вона осягає реальність через досвід, що знаходиться під впливом мови.
2. Мовні категорії формуються у соціальній взаємодії, тобто мають соціальну природу.
3. Розуміння дійсності в даний момент залежить від діючих норм та соціальних конвенцій.
4. Соціальне розуміння дійсності, що формується в процесі соціальної взаємодії, великою мірою визначає людське життя [Ватцлавик, 2001].

Таким чином, світ, в якому ми живемо та діємо, – це сконструйований нами (свідомо чи несвідомо) світ, до якого ми адаптовані, який є зручним та передбачуваним. Вихід з нього створює почуття дискомфорту та бажання знову повернутися у цей звичний, обжитий «наш» світ. Конструюємо ми цю «дійсність другого порядку» на основі культурних моделей, виходячи із власного досвіду – як особистого, так і досвіду спілкування з іншими.

Головне припущення соціального конструктивізму полягає у тому, що переконання, цінності, звичаї, закони, розподіл праці та інше, що створює наші соціальні реальності, конструюється представниками культури в процесі їхньої взаємодії [Фридман, Комбс, 2001]. Іншими словами, спільноти конструюють ті інтерпретаційні рамки, які ми засвоюємо в процесі соціалізації і які накладаємо на реальність, намагаючись збагнути її.

В якості таких «інтерпретаційних рамок», що забезпечують осмислення себе, інших, соціальної реальності загалом, виступають оповідальні тексти (наративи), які ми засвоюємо з дитинства, а потім починаємо створювати самостійно. Як зазначають Й. Брокмейер та Р. Харре, ми не отримуємо спеціальних інструкцій як оповідати історії. Ми просто звикаємо до широкого репертуару сюжетних ліній, тобто, ми вростаємо у культурний канон наративних моделей. Цей процес наративної та дискурсивної «освіти» починається тоді, коли діти починають говорити та слухати історії [Брокмейер. Харре, 2000].

Іншими словами, наратив (оповідальний текст) є досить гнучкою моделлю, яка дозволяє нам осмислювати реальність, пристосовуючись до неї, оскільки він сам є частиною цієї реальності. Він діє як відкрита та здатна до змін дослідницька рамка, що дозволяє нам наблизитися до меж реальності, яка вічно змінюється та вічно відтворюється [Брокмейер. Харре, 2000]. Крім того, наратив надає узгодженості та впорядкованості людському досвіду, а також змінює цю впорядкованість, коли досвід або його осмислення змінюються.

Наративна психологія є складовою психологічної герменевтики – напряду досліджень, що вивчає проблеми розуміння та інтерпретації реальності, у тому числі, психічної реальності людини, її особистого досвіду, який зафіксований у різного роду текстах, з'ясовує психологічні механізми розуміння та інтерпретації вербальних та невербальних повідомлень, їх залежність від особистісних характеристик людини.

Межі застосування герменевтики у психологічних дослідженнях окреслюються передусім вивченням унікальної індивідуальності особистості, її неповторного життєвого шляху. В зв'язку з цим, як зазначає В.Н. Дружинін, герменевтичний метод з самого свого виникнення є власне психологічним методом. Його головна особливість – безпосереднє пізнання психічної реальності іншого, що відбувається шляхом моделювання у психіці дослідника психічної реальності досліджуваного [Дружинін, 1999].

До основних понять психологічної герменевтики, а також наративної психології, як її невід'ємної складової, належать поняття «розуміння», «інтерпретація», «текст» та «досвід». Розглянемо їх докладніше.

Розуміння тлумачиться нами як процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез нового смислу, що здійснюється в результаті взаємодії, зіткнення смислу, який був закладений в текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає дане повідомлення. Таким чином, розуміння може відбуватися на двох рівнях: структурному (значеннєвому), основною характеристикою якого є відновлення смислу, закладеного у текст його автором, та смислового, який можна розглядати як процес трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смислову систему, тобто, його переосмислення реципієнтом.

Основною характеристикою розуміння на першому рівні є процес відтворення смислу тексту. Зазначимо, що характеризуючи «текстовий смисл» (або концепт), ми спираємося на ідеї М.І.Жинкіна, який визначав смисл як інформаційне утворення, що не містить слів, але може бути розгорнуте у низку синонімічних текстів. Тобто, це поняття є одним з ключових для розуміння, оскільки воно – початкова та кінцева стадія процесу згортання та розгортання інформації. Іншими словами, розуміння можна розглядати як процес, що характеризується згортанням інформації, перекладом її на внутрішню мову реципієнта – мову смислу. Це відбувається завдяки формуванню предметно-схемного коду (М.І.Жинкін), який дозволяє фіксувати зміст тексту у вигляді деякої узагальненої смислової схеми.

Психологічний інструментарій

Таким чином, значеннєвий рівень розуміння тексту передбачає активну переробку матеріалу шляхом його згортання, компресії. В результаті відтворюється смислова структура вихідного повідомлення, що є основною метою розуміння на значеннєвому рівні. Основними механізмами цього процесу є когнітивні операції розуміння, передусім, структурування та переструктурування текстової інформації, її стиснення та семантичне зважування.

Однак, як показують численні дослідження, розуміння досить рідко відновлює саме той смисл, який був закладений у текст його автором. Викликане це передусім тим, що будь-який текст має потенційну множину смислів, яка, в свою чергу, зумовлена контекстуальним багатством вихідного повідомлення, тобто, наявністю великої кількості смислових шарів, кожний з яких відсилає реципієнта до відповідного контексту. І завдання людини, що сприймає текст, – віднайти ті «смислові ключі», які й дозволяють їй відтворити його концепт.

Причому, справа ускладнюється тим, що контекстуальні системи автора і реципієнта можуть не співпадати або ж перетинатися лише частково. В першому випадку відбувається те, що отримало назву «накидання смислу на текст» (Х.-Г. Гадамер), яке, в свою чергу, призводить до вбачання у повідомленні деякого змісту, відсутнього у самому тексті.

Більш поширеною є друга ситуація, яка передбачає часткове співпадіння контекстуальних систем учасників комунікативного процесу, що дає змогу реципієнтові будувати власний «зустрічний текст», який базується на смисловій основі вихідного повідомлення, але доповнює її власним осмисленням проблем, що розглядаються. В даному випадку очевидно, що мова йде про інше розуміння – не про процес, який відтворює сенс тексту, його смислову структуру, а про його осмислення, що проявляється у зіткненні смислів автора та реципієнта. Це, в свою чергу, призводить до породження, синтезу нового смислу. Таке розуміння, на відміну від значеннєвого, ми будемо називати смисловим або *інтерпретацією*.

На перший погляд, запропоноване тлумачення інтерпретації суперечить загальновідомому визначенню П.Рікера, який розглядає останню як роботу мислення, що полягає у розшифровці смислу, котрий стоїть за очевидним смислом [Рікер, 1995]. Однак, саме цей прихований смисл, який повинна «розшифрувати» інтерпретація, великою мірою залежить не лише від контекстуальної насиченості вихідного повідомлення, але й від складності й багатоплановості смислової сфери реципієнта, що й дозволяє останньому по-різному осмислювати вихідне повідомлення. І якщо на значеннєвому рівні реципієнт працює, в основному, з авторськими

контекстами, намагаючись віднайти їх у смисловій структурі тексту, то смисловий рівень передбачає взаємодію двох контекстуальних систем, що розширює і збагачує не лише смисловий простір вихідного повідомлення, а й смислову сферу особистості, яка його сприймає.

Розкрити та прокоментувати смисл, на думку М.М.Бахтіна, можна лише за допомогою іншого смислу, розчинити його у поняттях неможливо. Тут, вважає дослідник, є два можливі шляхи: або відносна раціоналізація смислу, або ж поглиблення його за допомогою інших смислів, тобто, інтерпретація [Бахтін, 1979].

Таким чином, інтерпретація є механізмом смислового збагачення тексту, що здійснюється завдяки зануренню у контекст – особистісний, діяльнісний, культурний. Саме він і задає ті чи інші інтерпретаційні рамки (або схеми), котрі, з одного боку, обмежують смисловий простір тексту, дозволяючи відкинути несуттєві смисли, з іншого – розширюють його, збагачуючи новим розумінням змісту повідомлення, сприяючи тим самим породженню, синтезу нових смислів. Як зазначає М.Д. Макаров, інтерпретаційні схеми допомагають формувати інтенції та думки, спрямовувати дії людей. Дозволяючи осмислювати ситуацію, вони сприяють виробленню альтернативних способів здійснення цих дій та реалізації інтенцій [Макаров, 2003]. Такими інтерпретаційними схемами можуть бути наявні у культурі зразки, що були присвоєні реципієнтом, увійшли у його смислову сферу, знання, досвід взаємодії з іншими текстами тощо.

Нами були виділені такі види інтерпретаційних схем:

- ◀ смислові, що включають передусім особистісні смисли, тобто, мотивоване ставлення до значення, форму включення значення в структуру свідомості та особистості;
- ◀ культурні, які використовують наявні в культурі зразки;
- ◀ когнітивні, що включають концептуальні схеми, знання та уявлення суб'єкта.

Таким чином, інтерпретаційні схеми є по суті тими рамками, які обмежують особистий контекст реципієнта і задають межі «зустрічному тексту», тобто, тексту, котрий він буде, спираючись на свої знання, смисли, культурні зразки, власний досвід діяльності. Інакше кажучи, характерне для семіотики тлумачення тексту як засобу інтерпретації дійсності, а також інших творів, може бути, на нашу думку, застосовано й у психологічних дослідженнях. На жаль, нам поки що невідомі засоби, які дозволяють об'єктивувати цей суб'єктивний текст інтерпретації; про його характер ми можемо судити лише опосередковано, аналізуючи результати розуміння повідомлення.

Психологічний інструментарій

Невідрефлексоване застосування інтерпретаційних схем може спричинити й псевдоінтерпретацію, тобто, бездумне, механічне накладання на текст готових стереотипів, шаблонів, які діють на рівні значень, не торкаючись глибинних смислових пластів тексту. Така «значеннева» інтерпретація, що не передбачає глибокого осмислення тексту, взаємодії смислових позицій, визначається нами як квазіінтерпретація, яка не має нічого спільного з дійсною інтерпретацією і веде до псевдорозуміння, неадекватної оцінки суті ситуації іншого, виникненню псевдосмислів. В психотерапевтичній ситуації, наприклад, це призводить до перетворення взаємодії з клієнтом на простий обмін репліками, які не відбивають глибинного смислу висловлювань клієнта, не є відповіддю на них, а мають вигляд шаблонних стереотипних фраз, які часто призначені лише заповнити паузу і лише поверхово пов'язані з основним змістом висловлювань клієнта.

Основним механізмом інтерпретації є діалог, який базується на встановленні зв'язків з контекстами, тобто, вміщення висловлювання в новий контекст, що обмежений інтерпретаційними рамками, які цей контекст «висвічують». Саме контекстуальне багатство тексту, як уже зазначалося, і визначає притаманну більшості з них потенційну множинність смислів. Суму контекстів, в якій даний текст набуває осмисленості і які певним чином можуть бути мовби інкорпоровані в нього, Ю.М.Лотман називав пам'яттю тексту [Лотман, 1999].

Включення інтерпретації у комунікативний контекст перетворює діалог на засіб прояснення особистісних смислів, значень партнерів комунікації. Неусвідомлювані інтерпретаційні схеми одного з учасників взаємодії стають предметом аналізу, рефлексії, обговорення. Це потребує від співрозмовників усвідомлення і роз'яснення не лише результатів розуміння висловлювань іншого, а й власних контекстів та тих інтерпретаційних схем, у які ці контексти були включені. В цьому випадку інтерпретація перетворюється у тлумачення, яке передбачає розгорнуту рефлексію не лише повідомлення, що сприймається, а й власних інтерпретаційних процесів та їх роз'яснення іншому. Тобто, якщо інтерпретацію можна розглядати як діалог з іншим, осмислення його висловлювань та відповідну артикуляцію результатів такого осмислення, то тлумачення – це діалог для іншого, якому роз'яснюється та обґрунтовується вибір тих чи інших інтерпретаційних схем і власне розуміння тексту, що сприймається.

Ще одним ключовим поняттям психологічної герменевтики є поняття **тексту**. Зазначимо передусім, що текст тлумачиться нами в широкому семіотичному сенсі – і як текст, представлений у письмових джерелах, і як повідомлення, що породжується клієн-

том у психотерапевтичному процесі, і як текст, який творить людина у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, зрозуміти себе, свій досвід, власні проблеми. Таким чином, текст виступає засобом інтерпретації не лише навколишньої дійсності, але й іншої людини, а крім того, – одним з провідних засобів саморозуміння.

Ми розглядаємо текст як модель реальної міжособистісної взаємодії учасників комунікативного процесу, діалогу двох суб'єктів стосовно тих чи інших проблем. Саме повідомлення при цьому виступає не просто як автономна система знакових елементів, а як підсистема більш складної системи мовної комунікації. Тобто, в тексті закладені, з одного боку, мета та комунікативний намір автора повідомлення, з іншого – програма роботи реципієнта з ним.

При цьому ми приймаємо характерну для сучасного постструктуралізму ідею про те, що не лише свідомість особистості можна уподібнити деякій сумі текстів, а й дії людини, події її життя. П.Рікер називає такі повідомлення квазітекстами і виділяє наступні властивості дії, які споріднюють її з текстами:

- Дія може бути прочитана, оскільки вона, по-перше, формується за допомогою знаків, правил, норм, значень, сукупність яких не укорінена попервах у свідомості людей, але може бути прочитана. По-друге, дія має будову, споріднену з будовою тексту. Як і висловлювання, будь-яка дія інтерпретується не сама по собі, а залежно від контексту, в який вона вміщена. По-третє, дії, як і знаки, можуть наповнюватися різним змістом, набуваючи кожного разу іншого значення, розуміння (відтворення) якого потребує спеціальної роботи, що у своїх суттєвих рисах співпадає з процесом читання тексту.

- Дія має свій зміст – те, що можна зрозуміти. Цей зміст, як і розгортання дії у часі, має свою внутрішню логіку.

- Дія вписується у тканину історії, на яку вона накладає відбиток і в якій залишає свій слід.

Таким чином, підбиває підсумок П.Рікер, про дію можна говорити, як про квазітекст. «Як і в сфері письма, тут то отримує перемогу можливість бути прочитаними, то гору бере неясність та прагнення все заплутати» [Рікер, 1995].

Ще однією суттєвою ознакою сучасних підходів до характеристики тексту є той факт, що він розглядається як засіб організації, осмислення та упорядкування особистого досвіду, змістом якого є не лише концепти, що відображають розуміння та інтерпретацію людиною дійсності та самої себе, але й світ внутрішніх переживань, світ її індивідуально-авторського ставлення до дійсності. Тобто, переживання може стати текстом, і такого роду трансформація дивним чином полегшує переживання [Лобок, 1996]. Особливого значення здатність тексту упорядковувати дійсність набу-

Психологічний інструментарій

ває в процесі аутокомунікації. Як зазначає Ю.М. Лотман, «текст в каналі «Я» – «Я» має тенденцію обростати індивідуальними значеннями і отримує функцію організатора неупорядкованих асоціацій, що накопичуються у свідомості особистості. Він перебудовує ту особистість, що включена у процес аутокомунікації» [Лотман, 1999]. Тобто, текст є важливим засобом не лише саморозуміння, але й саморозвитку особистості.

Як правило, така функція тексту проявляється особливо яскраво, коли він набуває вигляду наративу, тобто, тексту-оповідання. Отже, можна говорити про оповідальний модус людського життя як специфічної для людської свідомості моделі оформлення життєвого досвіду.

Інакше кажучи, коли щось повідомляється про певну життєву подію, наприклад, утруднення, конфлікт, намір, страх тощо, зазвичай це набуває форми наративу. Повідомлення будується у формі історії, яка розповідається за певними правилами. Тобто, відповідаючи на запитання, яким чином люди намагаються усвідомити власний досвід, як вони оформлюють при цьому власні інтенції, сподівання та страхи, як долають утруднення, суперечності та конфлікти, ми повинні відповісти: оповідаючи історії [Брокмейер, Хараре, 2000].

Перейдемо до розгляду ще одного ключового поняття психологічної герменевтики – поняття досвіду. К. Роджерс визначав *досвід* особистості як довербальну, дорефлексивну складову свідомості [Роджерс, 1986]. На нашу думку, це визначення стосується саме *особистого* досвіду, тобто, досвіду, що виникає в тих чи інших життєвих ситуаціях і присвоюється людиною не мовби «автоматично», без переробки та осмислення. В цьому випадку про особистий досвід справді можна говорити як про суму перебувань у різноманітних життєвих ситуаціях [Воро-бйова, Снегирйова, 1990].

Однак, якщо мова йде про досвід *особистісний*, тобто, про утворення, яке багато в чому визначає нашу поведінку, сприймання та розуміння навколишньої дійсності, інших людей, життя та світу загалом, нашого місця у ньому, то тут без вербалізації й рефлексії не обійтися. Як зазначав А. Шюц, досвід є рефлексивним застосуванням «Я» до поточних переживань [Абельс, 1999]. Тут можна також згадати слова С.Л. Рубінштейна: «Те, що існувало як безпосередній чуттєвий досвід, повинне набути опосередкування, знакової форми, а виражена в опосередкованій формі знаку ідея – стати безпосереднім досвідом... Свідчення свідомості, «безпосередньо дані» переживання підлягають – з метою справжнього їхнього пізнання – такому ж витлумаченню, як текст мовлення» [Рубінштейн, 1946].

Таким чином, особистий досвід задається тими чи іншими життєвими ситуаціями, характером поведінки людини в них, особливостями взаємодії з іншими тощо. Однак, для того, щоб він був інтегрований особистістю, перетворений у структури її свідомості, цей досвід має бути осмислений та проінтерпретований, тобто тим чи іншим чином структурований особистістю. При цьому особистий досвід може бути як зовнішнім, так і внутрішнім. Досвід особистісний – завжди внутрішній, він може бути об'єктивований через певні культурно задані схеми (наративи, концепції, знання, інші когнітивні структури). В зв'язку з цим виникає питання: чи все, що відбувається з людиною, чи всі ситуації (буттєві, комунікативні, професійні тощо) включаються в її досвід, стають складовими її свідомості, трансформуються у досвід особистості, особистісний досвід? Зупинимось в зв'язку з цим на понятті ситуації. Л.Ф. Бурлачук та Н.Б. Михайлова виділяють п'ять рівнів визначення ситуації:

1. Стимули – певні об'єкти або дії.
2. Епізоди – особливо значимі події, що мають причину та наслідок.
3. Ситуації – фізичні, часові та психологічні параметри, що визначаються зовнішніми умовами. Сприймання та інтерпретація ситуації надає значення стимулам та епізодам.
4. Оточення – узагальнююче поняття, яке характеризує типи ситуацій.
5. Середовище – сукупність фізичних і соціальних змінних зовнішнього світу [Бурлачук, Михайлова, 2000].

Сам факт породження ситуації, зазначають цитовані вище автори, відбувається у момент співвіднесення даного фрагменту середовища з конкретним суб'єктом через надання даному фрагменту особливого для суб'єкта значення [Бурлачук, Михайлова, 2000]. Нами даний процес був визначений як осмислення життєвої ситуації і перетворення її в ситуацію психологічну [Чепелєва, 1999]. Однак, у процитованому вище визначенні зазначена ще одна важлива для нас ознака ситуації – «виділеність» із макросвіту та «відмежованість» від нього. Ця психологічно значима характеристика ситуації потребує, як зазначають Л.Ф. Бурлачук та Н.Б. Михайлова, вирішення питання про межі ситуації, які задаються як середовищем, так і самою людиною. Середовище визначає місце, час подій, їх учасників тощо. Межі задаються також через зміст подій, що відбуваються. Найважливішу роль у визначенні меж ситуації відіграє й сама людина, приймаючи дану ситуацію як свою, значиму для себе, й відкидаючи інші ситуації як чужі, не значимі. Психологічні феномени, пов'язані з визначенням меж ситуації, визначені недостатньо і потребують спеціальних досліджень.

Психологічний інструментарій

На нашу думку, межі ситуації можуть бути задані тільки самою людиною, бо лише вона може «вихопити шматок» із рухомого потоку життя і вмістити його у певну структуру, яка й буде рамкою, що відмежовує ситуацію від неструктурованого потоку життя. Такою структурою може бути наратив, концепт або інша інтерпретаційна схема.

Суттєва змістова характеристика ситуацій представлена у феномені подій, які можуть бути яскравими, важливими, переломними, критичними, негативними, трагічними. Деякі з них є визначальними у житті людини. І очевидно, що саме подія є маркером ситуації, її центром, саме вона є тією ниткою, потягнувши за яку можна вихопити «шматок» із безкінечного життєвого потоку, структурувавши його. Саме відмежування подій від непадій дозволяє структурувати ситуацію, перетворивши її із зовнішньої життєвої ситуації в ситуацію психологічну. При цьому подія тільки тоді стає осмисленою та цілісною, коли її можна перевести в структурну форму або вмістити у вже наявну структуру. У протилежному випадку подія «зависає», стаючи відколотим фрагментом досвіду, який, не будучи переведеним у досвід особистісний, не будучи інтегрованим, може виступати у якості комплексу, що ускладнює людині життя.

Тут можна провести аналогію з висунутими Т. Лукманом поняттями тематичного ядра і тематичного поля, що знаходяться у структурі елементів свідомості. Тематичне ядро являє собою те, на що актуально спрямована свідомість, а тематичне поле – смислові зв'язки, в яких свідомість відтворює феномен у якості типового. Тематичне поле являє собою релевантні відношення та посилення на інші смислові відношення, актуальні у даний момент. Тематичне ядро – це переживання, яке, у випадку його повторення або передбачення, у майбутньому вважається типовим і тематично упорядковується в якості досвіду. Тим самим здійснюється перехід від конструювання до соціального конструювання реальності. Свідомість пов'язує досвід минулого із вчинком, який має здійснитися у майбутньому на основі цього досвіду [Абельс, 1999]. У якості тематичного поля виступає ситуація, а подія є її тематичним ядром, яке й служить основою для формування особистісного досвіду.

Таким чином, одиницею особистого досвіду, що спонукає людину інтерпретувати, осмислювати те, що відбувається з нею, є зовнішня подія. Звідси виникає запитання, що собою являє подія як одиниця особистого досвіду?

В.В. Нуркова виділяє два види подій: подію-випадок (момент життя) і подію-етап життя [Нуркова, 2000]. Однак, частіше під подією розуміється саме другий її вид. Так, С.Л. Рубінштейн розглядав подію як поворотний етап, коли приймаються важливі рішення на

довгий період. Т.М. Титаренко визначає подію як значимий для особистості випадок (пригода), що надовго запам'ятовується і приносить суттєві зміни у її життя [Титаренко. 2001]. Нуркова також більше уваги приділяє саме такому тлумаченню подій, виділяючи яскраву, важливу, переломну і характерну події. І тільки остання належить до першого її виду, тобто, є подією-випадком.

Однак, В.В. Руднєв відмітив ще одну суттєву особливість події, яка є відображенням постмодерністських орієнтацій сучасної культури. На його думку, подія має місце, коли виконуються дві умови:

1. Той, з ким відбулася подія, повністю або частково під її впливом змінює своє життя. Таке розуміння події характерне для ХІХ століття.
2. Подія повинна обов'язково бути зафіксована, засвідчена і описана спостерігачем, який може співпадати або не співпадати з основним її учасником. Саме це є тим новим, що принесло ХХ століття у розуміння події [Руднєв, 2000]. Тобто, подія тільки тоді може стати подією, коли вона описана як подія. Тільки опис надає події цілісності, завершеності і визначеності.

Цей же автор виділяє умови, необхідні для того, щоб відбулася подія:

1. Вона відбувається з тим, кому притаманна антропоморфна свідомість.
2. Для того, щоб якийсь випадок став подією, він повинен стати для особистості – носія події – чимось надзвичайним, таким, що значною мірою змінює її поведінку в контексті або усього життя, або ж якоїсь його частини. Подія завжди забарвлена модально, тобто, змінює ставлення свідомості до світу.
3. Подія тільки тоді може стати подією, коли вона описана як подія. По суті подія – це значною мірою те ж саме, що й розповідь про неї, яка не має нічого спільного з фізичною дією. Тільки опис надає події цілісності, завершеності та визначеності [Руднєв, 2000].

Таким чином, подія – це не просто якийсь епізод нашого життя, якийсь випадок, що наклав відбиток на наше життя, змінив його, але це також епізод, випадок зафіксований, означений, тобто, приведений у форму, яка дозволяє оповісти про нього іншому. Тобто, випадок, про який ніхто не дізнався, про який нікому не розказано (хоча б самому собі), подією не є.

Звідси можна зробити висновок, що особистісний досвід, на відміну від особистого, який зароджується у життєвих ситуаціях і спирається на зовнішні події, має семіотичну природу, що виражається в текстуальній структурі, яка або накладаючись на реальність, стає її відображенням, або ж твориться разом з цією реальністю, зливаючись з нею. Останній погляд є характерним для постмодернізму, який не розрізняє реальність і текст, вважаючи, що

Психологічний інструментарій

будь-яка людська (культурно обумовлена) реальність має текстуальний характер. Одиницею особистісного досвіду є смисл, який «згортає» подію, виступаючи опорою у розумінні себе або ж пред'явленні своєї позиції іншому.

Саме у контексті особистісного досвіду як результату інтерпретації ситуацій можна говорити про неподільність смислу і досвіду, як це робить Уайт. Він зазначає, що вираження досвіду, переживання світу або життя є актами інтерпретації (через мову), за допомогою яких люди надають сенс власному досвіду і роблять його зрозумілим для себе та інших. При цьому, якість вираження досвіду залежить від того, наскільки людям доступні інтерпретаційні ресурси, здатні забезпечити так звані «рамки зрозумілості», дещо, що пов'язує та узгоджує події життя [Жорняк, 2001].

На наш погляд, згадані рамки зрозумілості є по суті інтерпретаційними рамками, які задають межі інтерпретації реальності, дозволяючи надати сенс тій чи іншій події. Ці рамки, як уже зазначалося, найчастіше задаються культурою. Їх засвоєння забезпечує те, що можна назвати інтерпретативною компетенцією особистості. У зв'язку з цим, виникає питання про характеристики особистості залежно від наявності в неї інтерпретаційних ресурсів. Однак, ця проблема потребує окремого дослідження.

Отже, формуючись у взаємодії людини зі світом, особистісний досвід являє собою організовану і цілісну структуру, вихідний матеріал для якої надають реальні життєві події. Його можна розглядати як осмислення та впорядкування поточних подій, які зароджуються в тих чи інших життєвих ситуаціях, і, будучи означені, осмислені та проінтерпретовані, трансформуються у досвід особистості.

Наративна психологія близька також до напрямку, який одержав назву дискурсивної психології. Як зазначає Р. Хараре, більшість значимих психічних процесів пов'язані з внутрішнім дискурсом або розмовою. Люди розмовляють самі з собою, приймаючи рішення, намагаючись запам'ятати події, оцінюючи точність власних спогадів, розмірковуючи про майбутні події або описуючи епізоди свого життя. Отже, робить висновок дослідник, при вивченні психічного функціонування дискурс стає основоположною одиницею аналізу.

Крім того, внутрішній діалог забезпечує цілісне відчуття «Я», що великою мірою формується під впливом створюваної людиною історії про себе. Тому розвиток стабільного відчуття ідентичності заснований на людській здатності вести діалог і створювати узгоджені наративи [Капрара, Сервон, 2003].

Таким чином, центральними поняттями наративної психології є поняття дискурсу та наративу. Зупинимось на їхній характеристиці докладніше.

Дискурс найчастіше визначають як текст, занурений у життя [Рікер, 1995]. Говорячи про диференціацію понять «текст» та «дискурс», під першим розуміють переважно абстрактну, формальну конструкцію, дискурс, у свою чергу, тлумачать з точки зору ментальних процесів та в зв'язку з екстралінгвістичними факторами (прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін.) [Ван Дейк, 1989]. В літературі представлені такі тлумачення терміну «дискурс» [«Квадратура смысла...», 1999, с. 26]:

- ◀ еквівалент поняття «мовлення» в сосюрівському сенсі, тобто, будь-яке конкретне висловлювання;

- ◀ одиниця, яка за розміром більша за фразу, висловлювання в глобальному сенсі; те, що є предметом дослідження «граматики тексту», яка вивчає послідовність окремих висловлювань;

- ◀ в рамках теорії висловлювання або прагматики дискурсом називають вплив висловлювання на його реципієнта та його включення у «висловлювальну» ситуацію (що має на увазі суб'єкта висловлювання, адресата, момент та певне місце висловлювання);

- ◀ при спеціалізації попереднього значення дискурс означає бесіду, що розглядається як основний тип висловлювання;

- ◀ за Е.Бенвеністом, дискурсом називається мовлення, що присвоюється тим, хто говорить, на противагу «оповіданню», яке розгортається без експліцитного втручання суб'єкта висловлювання;

- ◀ іноді протиставляють мову та мовлення (*langue / discours*) як, з одного боку, систему мало диференційованих віртуальних значень, з іншого – як диверсифікацію на поверховому рівні, пов'язану з розмаїттям використань, що притаманні мовним одиницям;

- ◀ термін «дискурс» часто застосовують також для позначення системи обмежень, які накладаються на необмежену кількість висловлювань в силу певної соціальної або ідеологічної позиції (наприклад, феміністський або адміністративний дискурс);

- ◀ французька школа аналізу дискурсу розрізняє поняття «висловлювання» та «дискурс», визначаючи перше як послідовність фраз, що вміщені між двома семантичними пропусками (прогалинами), двома зупинками у комунікації; дискурс при цьому характеризується як висловлювання, що розглядається з точки зору дискурсивного механізму, який ним керує.

На нашу думку, одне з найповніших визначень дискурсу дав Р.Барт, який зазначав, що дискурс – це будь який закінчений відрізок мовлення, що являє собою певну єдність з точки зору змісту, який передається з вторинними комунікативними цілями і має відповідну цим цілям внутрішню організацію, причому, пов'язаний він з культурними факторами, відмінними від тих, які відносяться до власне мови [Барт, 1978, с. 443-444]. Під вторинними

Психологічний інструментарій

комунікативними функціями Р.Барт розумів підпорядкованість тексту не лише цілям повідомлення, а й пропагандистським, розважальним, естетичним, ритуальним та іншим цілям. Причому, означені цілі привносяться в текст не випадково, а визначаються соціальним кодом [Барт, 1978].

Близьке до бартівського розуміння дискурсу дає і Ю.С.Степанов, розширюючи подане вище визначення. На його думку, дискурс – це особливе використання мови для вираження особливої ментальності, яке тягне за собою активізацію певних рис мови, зокрема, особливу граматику та лексику, створюючи свій власний ментальний світ (наприклад, «дерев'яна мова» радянської ідеології) [Степанов, 1995, с. 38-39]. До елементів дискурсу можна віднести події, що викладаються; їх учасників, перформативну інформацію та «не-події», тобто, обставини, що супроводжують події, а також тло, що їх пояснює, оцінки учасників подій; інформацію, яка співвідносить дискурс з подіями [Степанов, 1995, с. 38].

Одним з видів дискурсу є **наратив**, який можна визначити як спосіб репрезентації минулого досвіду за допомогою послідовності впорядкованих речень, що передають часову послідовність подій. Розрізняють наративи у вузькому та широкому сенсі:

1) оповідання взагалі як процес породження історій, оповідань тощо;

2) наратив як конкретна чітко окреслена форма оповідання, спрямована на те, щоб залучити слухача емоційно, зробити співчутливим спостерігачем або «співучасником» подій [Калмикова, Мергенталер, 1998].

На думку П.Рікера, головною характеристикою породження наративу є утворення інтриги, яке складається з відбору та упорядкування подій та дій, про які оповідається, що перетворює фабулу у завершену та цілісну історію, яка має початок, середину та кінець. Інтрига, в свою чергу, – це сукупність сполучень, за допомогою яких події трансформуються в історію або відповідно історія викристалізовується з подій. Іншими словами, інтрига є посередником між подією та історією [Рікер, 1995, с. 62 – 63].

Можна припустити, що витоком наративного тексту є певний особистісний міф, в якому у символічній формі представлені основні сенси та концепції буття людини. Цей міф, що на відміну від наративу має згорнутий вигляд, перетворюється у лінійну послідовність подій, епізодів, які, в свою чергу, підпорядковані єдиній внутрішній логіці, що задається особистісним міфом. Тут можна послатися на приклад Ю.М. Лотмана, яким він пояснює породження літературного твору із задуму, що, як правило, існує у нелінійній, а скоріше просторовій формі, у лінійний текст. Цей процес нагадує

відношення клубка вовни до нитки, що розмотується з нього: клубок існує просторово в деякому єдиному часі, а нитка з нього розмотується у часовому русі лінійно [Лотман, 1999, с. 107-108].

Останнім часом метод оповідання історій знаходить все більше розповсюдження в психотерапії. Як зазначають Е.С.Калмикова та Е.Мергенталер, в процесі індивідуальної психотерапії відбувається осмислення і переробка особистої історії клієнта через діалог з психотерапевтом. В результаті, у клієнта поступово виникає нове бачення цієї історії – причому, не лише в інтелектуальному, а й в емоційному плані. Завдяки цьому і здійснюються зміни в психотерапії – клієнт стає більш цілісним, здатним позитивно сприймати власне життя і самого себе [Калмикова, Мергенталер, 1998]. Інакше кажучи, наративний модус розуміння людини дозволяє не лише осмислювати суть ситуації клієнта, але й допомагає йому розібратися у собі, вибудувати більш продуктивну «історію», з якою він міг би змиритися, прийняти її як власну «історію» або ж як план, за яким можна створювати подальшу «історію» власного життя.

І якщо ми приймемо ідею особистості як самооповідання, розуміючи під останнім культурно санкціоновані способи оповідання про себе та інших, про певні етапи власного життя, то суть роботи психолога повинна тлумачитися як спільна з клієнтом інтерпретація, вибудовування для нього нового тексту – нової, продуктивнішої життєвої історії – з виправленнями, якщо не всіх, то багатьох «викривлень» тексту, заповненням «прогалин», проясненням «буйків затопленого смислу». Сам клієнт зробити це не в змозі, оскільки «псування тексту» ним, як правило, не усвідомлюється, потрібен «читач» (до того ж кваліфікований), який у співтворчості з «автором» (клієнтом) синтезує новий смисл, допоможе створити новий текст, нову історію, по суті нову життєву концепцію. До того ж, для клієнта типовою є тенденція знеособлення тексту, знищення в ньому автора (тобто, самого себе), намагання сховатися за анонімним, знеособленим «типовим» сюжетом. Завданням психотерапевта є дати тексту автора, тобто, допомогти клієнтові взяти на себе відповідальність за власний текст-історію, точніше – за власне життя, відчувши себе його творцем.

Однак, застосування методу оповідання історій в психотерапії обмежується цілою низкою нерозв'язаних теоретичних проблем. На деякі з них вказують уже згадувані автори:

■ Чи всі історії клієнта є однаково продуктивними з точки зору можливості виникнення інсайту? Чи не є вони проявом психологічних захистів клієнта?

■ Яка ступінь відповідності між історіями, які розповідає клієнт, та його реальною поведінкою – в життєвих та психотерапевтичних ситуаціях?

Психологічний інструментарій

■ Що є продуктивнішим – сам процес оповідання історії чи його наступне обговорення з психотерапевтом? Інакше кажучи, чому деяка історія, яку клієнт, можливо, вже оповів своїм друзям, будучи повідомлена психотерапевту, веде до виникнення інсайту? [Калмикова, Мергенталер, 1998].

Відповідаючи на останнє запитання, очевидно слід звернутися до існуючого в структуралізмі та рецептивній естетиці розмежування реальних автора та реципієнта і віртуальних оповідача та слухача (читача), образи яких імпліцитно представлені у тексті. Останні отримали назву наратор і нарататор, тобто, той, від імені кого ведеться розповідь, і той, до кого звернене оповідання [«Художественная рецепция...», 1985]. Можна припустити, що конкретна ситуація, в яку включене оповідання (життєва, психотерапевтична тощо), накладає свій відбиток не лише на форму і зміст розповіді, але й на її глибинний смисл, змінюючи семантичний простір, що створюється психотерапевтичною ситуацією, і, відповідно, трансформуючи функції наратора і нарататора у психотерапевтичному дискурсі. Як зазначав Ц.Тодоров, тільки-но суб'єкт висловлювання стає суб'єктом подій, про які йдеться, це вже не той самий суб'єкт висловлювання. Говорити про самого себе – значить вже не бути тим же самим «Я» [Тодоров, 1975, с. 76].

Що ж стосується відповіді на перші два запитання, які стосуються реальності повідомленої клієнтом історії і функції, яку вона виконує, то тут можна висловити таке припущення. Якщо текст-автонаратив розглядати як засіб саморозуміння («історія для себе») і як засіб самопредставлення («історія для іншого»), то цей текст може не мати нічого спільного з дійсною історією життя або ж значно з нею розходитися. Для психолога важливою є не дійсна історія життя, а ті її моменти, які, як говорив А.Лоренцер, викликають конфлікти та страждання. Тобто, людина, з одного боку, створює досить цілісний текст, що відображає історію її життя, але в тих чи інших ситуаціях вона може цей текст-як-історію переструктурувати, перекомпонувати, вибрати з нього окремі фрагменти для осмислення себе або ж представлення себе іншому.

Значення тексту власної історії для психотерапевта пояснюється й тим, що в ньому зафіксована базова життєва концепція, через яку як через «інтерпретаційний фокус» переломлюються всі події, проблеми людини. Звичайно, в такому тексті можливі викривлення, що мають свої внутрішні причини. Причому такі викривлення, порушення смислових зв'язків, як правило, не усвідомлюються суб'єктом, і одне з головних завдань психотерапевта – відновити порушені зв'язки, відновити (наскільки це є можливим і доцільним) смисл вихідного тексту або ж допомогти клієнтові

створити нову «історію», новий текст, з яким він би змирився, прийняв його як свою власну історію.

Розумінню себе сприяє не лише усвідомлення та прийняття власної «історії», але й засвоєння, а іноді й присвоєння, «історії» іншого. Причому, така історія, тобто, історія, що була повідана іншим, спостереження за іншими людьми та створення на основі цього їхньої історії, а також осмислення та привласнення історії літературних героїв слугують засобом саморозуміння не лише, а й саморозвитку, самопроекування. Як зазначає П.Рікер, «розуміти себе означає розуміти себе перед текстом та сприймати з нього стан деякого «Я», що відрізняється від мене, який лише приступив до читання» [Рікер, 1995]. Тобто, не лише світ породжує текст, а й текст породжує світ, а значить – і людину в ньому.

Таким чином, наративна психологія досліджує оповідний модус буття людини, тобто, феномени, які пов'язані з впорядкуванням власного досвіду шляхом конструювання власних історій та зведення до оповідної форми історій інших людей. Дослідники, що працюють у даній галузі, впевнені, що людська поведінка й діяльність наповнені смислами й значеннями, і оповіді, більше, ніж логічні аргументи або чіткі формулювання, є засобом впорядкування цього смислового простору за допомогою зв'язних оповідей, що мають культурні витoki.

Наратив як засіб усвідомлення особистого досвіду

Як уже зазначалося, текст, передусім текст оповідальний (наратив), організовує, структурує та артикулює життєвий досвід людини. На думку П.Рікера, тільки у тій чи іншій формі оповідання – оповідання на тему повсякденного життя, історичного оповідання – життя набуває єдності і може бути розказане [Рікер, 1995, с. 41], а значить, додамо від себе, і представлене – як собі, так і іншим. Інакше кажучи, намагаючись осмислити власний досвід, оповісти про нього іншому, ми накладаємо на нього ті чи інші наративні структури, що виступають у вигляді відповідних інтерпретаційних рамок. Причому, у вигляді такого тексту може виступати не лише дискурс, зафіксований вербальними засобами, а й дії людини, події її життя, тобто, ті семіотичні утворення, які П. Рікер назвав квазітекстами [Рікер, 1995].

Проблема взаємовідносин між розповіддю-наративом та життям, яка тлумачиться як вияв специфічних наративних способів осмислення світу, що є особливо характерним для буденної свідомості, як основний спосіб освоєння світу, осмислення власного життя або певної життєвої ситуації і, більш того, як особлива форма існування людини, як властивий лише їй модус буття, останнім часом стала предметом підвищеного наукового інтересу у найрі-

Психологічний інструментарій

зноманітніших наукових дисциплінах. Так, Е. Бенвеніст, аналізуючи роль мови в теорії З. Фрейда, відмічав, що суб'єкт користується мовленням, розповіддю, щоб «подати» себе собі самому таким, яким він хоче бачити себе сам і спонукає «іншого». Його мовлення – це поклик та волення, заклик, іноді шалений, звернений до іншого через мовлення, в формі, в якій він несамовито прагне самоствердження, заклик, часто нещирий, з метою надати собі індивідуальності у власних очах. Самим фактом мовлення до когось людина, що говорить про себе, вводить іншого у себе і завдяки цьому пізнає себе, порівнює себе, стверджує себе такою, якою вона прагне бути, і кінець кінцем створює собі минуле («історизує себе») через повідану історію, неповну або фальсифіковану. [Бенвеніст, 2002].

Особливий інтерес у зв'язку з цим викликають роботи представників соціологічного конструктивізму, які для обґрунтування своєї теорії особистості звертаються до концепції текстуального мислення, постулюючи принципи самоорганізації свідомості та специфіку її особистісного самопокладання за законами художнього тексту. Дж. Брунер також розрізняє наративний модус самоосмислення та саморозуміння і більш абстрактний – науковий модус, який він називає парадигматичним. Останній краще пристосований для теоретично абстрактного саморозуміння людини; він абстрагується від конкретики індивідуального досвіду, від безпосереднього життєвого контексту, в той час як «наративне розуміння» занурене у життєвий контекст і тому є найліпшим засобом для передачі людського досвіду і пов'язаних з ним суперечностей. Згідно Брунеру, втілення досвіду у форму історії, оповідання дозволяє осмислити його в інтерперсональній, міжособистісній сфері, оскільки форма наративу, що вироблена у ході розвитку культури, вже сама по собі передбачає історично опосередкований досвід міжособових стосунків [Ільїн, 1998].

Таким чином, культурні історії визначають форму наших індивідуальних наративів. Люди усвідомлюють власне життя через історії – як через культурні, так і через особисті наративи, котрі вони будують на базі культурних зразків. Інакше кажучи, до якої культури ми б не належали, її наративи впливають на нас, спонукаючи приписувати певне значення деяким життєвим подіям і ставитися до інших обставин, як до досить незначних. Кожна подія, що запам'яталася, набуває форму історії, яка поряд з іншими історіями складає життєвий наратив. Тобто, можна стверджувати, що життєвий наратив – це певною мірою і є наше життя.

В зв'язку з цим, виникає питання про типові для нашої культури, теперішньої історичної ситуації сюжети, в які втілювався б наш досвід. Уявляється, що ті психологічні проблеми та ускладнення, з

якими зіткнулися багато людей у пострадянських країнах, пов'язані, крім іншого, з втратою «звичних сюжетів», з неможливістю або зі складністю у знаходженні нових, а отже і з втратою ідентичності, як особистісної, так і культурної, соціальної, національної.

Можна припустити, що здатність інтерпретувати реальність за допомогою наративних структур є невід'ємною сутністю особистості, а використання специфічних наративних способів осмислення світу виступає як основний засіб осмислення власного життя або певної життєвої ситуації і, більш того, як особлива форма існування людини, як властивий лише їй модус буття.

Більшість досліджень, що підкреслюють роль наративів у розвитку особистості і навіть саморозвитку, творенні себе, зазначають, що оповідання історій дозволяє людині створити смисл послідовності та неперервності життя [Mattingly, 1998]. Велику роль відіграє наратив і в формуванні Я-концепції особистості. Деякі дослідники пропонують навіть розглядати Я-концепцію як наративну конфігурацію, завдяки якій різні життєві події, епізоди структуруються в єдине ціле [Karakozov, 1998]. Дж. Капрара та Д. Сервон вважають, що наратив, як життєва історія, є частиною Я-концепції (або, за Джемсом, – «моє»). При цьому модель життєвої історії є, по суті, моделлю ідентичності, оскільки особиста історія людини надає сенсу її досвіду та відіграє виключно важливу роль для визначення «Я» [Капрара, Сервон, 2003]. Важливе значення має узгодженість такої історії, яка наповнює смислом життєві події. Однак, реальний психологічний механізм, що забезпечує поєднання різних елементів людського існування в єдине ціле, поки що не описаний.

На думку американського літературознавця Ф.Джеймсона, наратив є особливою епістемологічною формою, яка організує специфічні форми нашого емпіричного сприйняття. Іншими словами, все, що сприймається, може бути освоєно людською свідомістю тільки через оповідальну фікцію, вигадку. Тобто, світ стає доступним людині тільки у вигляді історій, оповідей про нього [Лобок, 1996]. Тут можна згадати і визначення свідомості М.М. Бахтіним як коментаря, який кожна доросла людина додає до кожного свого вчинку [Еткінд, 1996].

Для того, щоб з'ясувати типові особливості наративу, які відрізняють його від інших текстів, наприклад, описових, зупинимося на характеристиці оповідальних текстів докладніше. На думку багатьох дослідників, основними категоріями наративу є єдність дії, тривалість, оцінка, структура. Так, К.Бреммон вважав, що кожне оповідання зводиться до такого викладу послідовності цікавих з точки зору людини подій, яке створювало б єдність дії. Там, де немає послідовності, немає і розповіді, а є, наприклад, опис (якщо об'єкти пов'язуються просторовою суміжністю), розмірковування (якщо вони взаємоза-

Психологічний інструментарій

лучаються), ліричні оповіді (якщо вони виникають в уявленні за допомогою метафори або метонімії) тощо. Там, де немає включення у єдину дію, немає й розповіді, а є хронологія – виклад послідовності непов'язаних вчинків. Нарешті там, де немає причетності до людського інтересу, де викладені події не породжені й не пережиті антропоморфним агентом або об'єктом, там немає й оповідання. Тому, що лише проектуючись на людину, події набувають сенсу і організовуються в структурований часовий ряд [Бремон, 1972, с. 113].

На значенні категорій часу, тривалості, оцінки для функціонування тексту саме як оповідального наголошував і Ц.Тодоров. Він же, йдучи за російськими формалістами, пропонує вивчати два основних рівні оповідальних текстів – історію, що оповідається (предмет оповідання), яка включає логіку вчинків персонажів, зв'язки між ними, та оповідальний дискурс [Тодоров, 1975]. *З точки зору Р. Барта, спільна для всіх оповідальних текстів структура має включати три рівні:*

- 1) рівень функцій, які він, йдучи за Проппом, трактує як вчинок діючої особи, що визначається з огляду його значення для ходу подій;
- 2) рівень дій;
- 3) рівень оповідання.

Причому, всі три рівні пов'язані між собою відношенням послідовної інтеграції: окрема функція набуває смислу лише настільки, наскільки входить в загальне коло дій даного актанта, а ці дії, в свою чергу, отримують кінцевий смисл лише тоді, коли хтось про них розповідає, коли вони стають об'єктом оповідального дискурсу, що має власний код [Барт, 1987].

Е.С.Калмикова та Е.Мергенталер, аналізуючи змістову та формальні характеристики наративу, виділяють такі його семантичні критерії:

■ Репрезентація у межах історії, що оповідається, часової послідовності подій, яка включає якісь дії актанта, ментальні і/ або фізичні, які призводять до певних змін його власного стану або стану його оточення (ситуації, інших дійових осіб); такі дії можуть приймати форму «ускладнення і вирішення» або «порушення плану»; при цьому «зміна стану» включає зміну фізичного або ментального стану, переміщення у просторовому і соціальному континумі тощо актанта та інших дійових осіб.

■ Чітке й конкретне позначення місця й часу дії, а також дійових осіб.

Відповідно маркерами наративу у тексті є:

- а) «резюме», що передуює викладу наративу;
- б) «кода», що повертає слухача від оповідання до теперішнього часу;
- в) пряме мовлення дійових осіб наративу [Калмикова, Мергенталер, 1998].

Отже, в структурі наративу можна виділити два основних рівні – позатекстовий та текстовий, оповідальний, який, у свою чергу, включає основних «дійових осіб» наративного дискурсу (автора і реципієнта). І тут виникає ще одне не до кінця з'ясоване питання стосовно розрізнення реальних та імпліцитних автора і реципієнта. Текст, крім реальних автора і читача (оповідача і слухача), містить ще й елементи, які в сучасній літературі отримали назву інстанції автора та адресата. Іншими словами, реальний автор і оповідач, від імені якого ведеться розповідь, не співпадають не лише у художніх творах, а й у наративі, що породжується, наприклад, психотерапевтичним дискурсом. Не співпадають також і адресати, до яких звернене оповідання – реальний та віртуальний, що створюється суб'єктом, який породжує наратив. Причому особливості цих імпліцитних автора і реципієнта (наратора і нарататора) багато в чому визначаються контекстом, що задається дискурсом, ситуацією, в якій він функціонує.

На наш погляд, основними смислоутворювальними та конституюючими чинниками оповідального тексту (наративу) є: тема, персонажі, сюжет оповіді та життєві обставини, які в ній викладаються, оцінки персонажів, в тому числі – і самого себе, котрі часто подаються в стислому вигляді на початку або наприкінці оповіді; хронотоп як єдність простору і часу, що виникає в процесі взаємодії оповідача з тими подіями, про які йдеться в оповіді, причому хронотоп є апостеріорним у тому сенсі, що набуває реальності лише всередині тексту-наративу.

Головною одиницею наративу є тема або тематична структура, в якій відбивається основна тенденція оповіді. Тема присутня у тексті будь-якого жанру, її особливість в оповідному тексті полягає у тому, що саме наратив, як особистісна структура, спричиняє ту чи іншу інтерпретацію події, яка й втілюється у тексті-оповіді. Причому, у розповіді таких тем може бути декілька і вони іноді переплітаються між собою. *Основна тема (або теми), як правило, розбивається на декілька рівнів:*

а) *рівень опису*, під яким розуміється елементарне виявлення і відтворення суті розповіді, що сформульоване якомога більш простими словами, інтерпретація, в основному, обмежена сюжетом, який задає її рамку;

б) *інтерпретаційний рівень*, який передбачає переформулювання суті розповіді в загальному вигляді за допомогою виділення смислу, що криється за її змістом, тобто, цей рівень передбачає подання сюжетного елемента в такому вигляді, щоб виділилася його інтенціональна структура, яка відбиває глибинні наміри оповідача;

Психологічний інструментарій

в) *діагностичний рівень*, де висловлюється конкретні твердження про проблеми людини у такий спосіб здійснюється трансформація опису на рівень можливої патології;

г) *символічний рівень*, де здійснюється перехід до інтерпретації символів на основі психоаналітичних гіпотез;

д) *рівень уточнення*, де необхідно одержати від людини уточнення і вільні асоціації стосовно конкретних даних [Бурлакова, Олешкевич, 2001].

Має значення також повторюваність теми, оскільки тема, до якої індивід звертається три або більше разів у низці оповідей, має безумовне значення для нього. Це пояснюється провідною характеристикою наративу, який породжує людина, прагнучи осмислити власний досвід. Найбільш значимі події, наприклад, травми, повторюються у розповідях, поки особистість або не розв'яже їх, або ж не примириться з ними, відшукавши прийнятну для себе форму осмислення чи зручне (захисне) пояснення.

Крім теми, суттєве значення для аналізу наративу і прояснення особистих проблем, які він відбиває, має наявність дійових осіб оповіді. Навіть коли вона ведеться не від першої особи або ж при наявності великої кількості дійових осіб, розповідь наративного характеру – це завжди розповідь про себе. Головний герой її – це сам оповідач. До того ж, незважаючи на велику кількість чинних осіб, що можуть бути присутніми у розповіді, усе ж можливо говорити про переважну ідентифікацію з одним із персонажів. Крім того, різні персонажі можуть втілювати різні тенденції особистості, тобто, розповідь може містити проекції різноманітних граней самого себе, а різні герої виступають як засіб їх представлення. При цьому може бути ідентифікація як із героями, так і з позицією автора. Важливо також розділити основних і другорядних персонажів оповіді, зважаючи на те, що вони відображують різний ступінь ідентифікації з ними досліджуваного.

Важливим смислоутворюючим чинником наративу є й сюжет, який забезпечує підпорядкованість оповіді певній логіці, послідовність окремих дій в рамках події, про які йдеться в оповіді. Але найчастіше ми стикаємось з розгалуженнями дій за персонажами, які беруть в них участь, часом окремих дій та місцем їх протікання. Вибір сюжету (частіше несвідомий) репрезентує глибинні інтенції оповідача. Вважається, що репертуар сюжетів у особистості досить постійний, що є підтвердженням впливу особистісних утворень людини на процес породження наративу.

Суттєвими для прояснення внутрішньої структури наративу, тобто, психологічних проблем, які він містить у прихованому вигляді, є також виявлення головних потреб і мотивів героя, основ-

них конфліктів і захистів, основних страхів, а також аналіз персонажів, предметів і обставин, що включаються в розповідь або ігноруються суб'єктом [Бурлакова, Олешкевич, 2001].

Таким чином, наратив можна визначити як замкнену завершену структуру, що включає такі характеристики, як послідовність і завершеність дій, події, що змінюють одна одну і розміщені у хронологічному або ж іншому, підпорядкованому якійсь єдиній логіці, порядку, оцінки найбільш значимих подій, афективне ставлення до них оповідача. Він являє собою трансформацію неупорядкованих життєвих подій у певну послідовність, вибудовану, виходячи з загальної життєвої концепції оповідача, його особистісного міфу що визначає внутрішню логіку породжуваного тексту. Розрізняють наративи у вузькому та широкому сенсі: 1) оповідання взагалі як процес породження історій, оповідань тощо; 2) наратив як конкретна чітко окреслена форма оповідання, спрямована на те, щоб залучити слухача емоційно, зробити співчутливим спостерігачем або «співучасником» подій [Калмикова, Мергенталер, 1998].

При цьому можна припустити, що наратив може виконувати щонайменше дві функції в процесі упорядкування та осмислення особистого досвіду. По-перше, у буденних ситуаціях він може просто виконувати роль «коментаря», або «оповідального супроводу» нашого буденного життя, поступово «вбудовуючись» в історію життя особистості. Такий наратив ми називаємо спонтанним. Однак, якщо особистість зіштовхується з якимись утрудненнями, проблемами у буденній життєвій ситуації, тобто, з'являється необхідність її осмислення, трансформації у ситуацію психологічну, то наратив стає рефлексивним, що передбачає відсторонення від ситуації, вихід у зовнішню позицію, тобто, за межі ситуації.

Як зазначають Н.С. Бурлакова та В.І. Олешкевич, розповідаючи про якусь подію, людина передає, переказує цю подію, але потім вона ще й оцінює те, що відбулося, як те, що сталося з нею, як те, що спричинило полегшення або страждання. Людина виходить із актуальної ситуації і вже в іншій ситуації переказує це, тим самим ізолюючи життєвий випадок від контексту, що його породив. Це перетворює подію, яка сталася, у «випадок із життя», винесений із життєвого простору, завершений і тому самостійний. І цей переказ, ця «картина життя» стає самостійним цілим. Тобто, завершеність означає винесення назовні, закінченість на протигагу природній течії життя [Бурлакова, Олешкевич, 2001].

Досі ми не розмежовували поняття «наратив», «розповідь» (оповідання), «історія», вживаючи їх найчастіше як синоніми. І справді, в літературі є певне змішування цих понять, що не дивно, адже

Психологічний інструментарій

вони описують досить схожі феномени. Однак, на наш погляд, ці поняття різняться, і ми зробили спробу розмежувати їх.

■ *Наратив* ми визначаємо як замкнену оповідну структуру, що надає життєвим подіям послідовності і завершеності, організовує їх у хронологічному або ж іншому, підпорядкованому якійсь єдиній логіці, порядку. Наратив включає усі основні ознаки оповідального тексту (автора, героїв, події, сюжет тощо) і являє собою немовби рамку, фрейм, в яку «вміщуються» реальні події з тим, щоб їх зрозуміти, осмислити, включити в особистісний досвід шляхом оповідання, розповіді або історії. Інакше кажучи, наратив можна розглядати як структурну рамку, яка приписує категорію й порядок елементів, що вставляються у неї, а також вибір та вставку елементів у слоти (вічки фрейму). Наративна структура в цьому випадку повинна включати агента (тобто, діючу особу або осіб), обставини (ситуації, події), мотиви і цілі агента, взаємодії, а також ті чи інші зміни, передусім, зміни долі.

Наратив у такому розумінні відображує базову життєву концепцію (або концепції) людини, в тому числі її Я-концепцію, що ніби накладаються на осмислювану реальність (ситуацію), в тому числі, й власну психічну реальність, особистий досвід у вигляді певної рамкової структури, фрейму, за яким будується розповідь або історія.

Подібне розуміння наративу як рамкової структури у неявному вигляді висловлюють і деякі наративні психотерапевти. Так, наприклад, О. Жорняк говорить про структуру наративу як про принципову рамку зрозумілості для людей у повсякденному житті. Саме за допомогою цієї рамки події життя пов'язуються у послідовності, які розгортаються у часі згідно конкретних тем (сімя, кар'єра, щастя, впевненість тощо). При цьому, домінуючою рисою структури наративу є лінійна причинність: події збираються у лінійну прогресію, де кожна подія робить свій внесок в усвідомлення можливості для наступних подій. На відміну від нелінійної моделі (а такою моделлю, вочевидь, є концепції, структури знання, інші когнітивні схеми – Н.Ч.), де зв'язки носять нелінійний характер, але залишаються передбачуваними та об'єктивно існуючими, в наративній моделі автор сам обирає елементи та характер зв'язку, тобто, конструкцію [Жорняк, 2001].

■ *Історія* в цьому випадку може тлумачитися як розгортання наративу (оповідної структури) у зв'язний текст, що відображає «наративну структуру» особистості. На наш погляд, має сенс ввести це поняття, маючи на увазі ті наративні структури та їх зв'язки, а можливо й наративну систему, як історію життя особистості, що відображують базові особистісні утворення, життєвий шлях особистості, її долю.

В історії головне місце відведене подіям (реальним або уявним), оповідач може бути явно не виражений, історія може оповідатися мовби відсторонено без чіткого вираження авторства, або автор може ідентифікуватися з одним з героїв, причому, по ходу розгортання історії ці ідентифікації можуть змінюватися. Іншими словами, історія, як розгорнута оповідь, може існувати незалежно від суб'єкта, її авторство може бути прихованим, неявним, таким, що потребує спеціальної реконструкції історії. Тобто, історія, на відміну від розповіді, може бути зовнішньою по відношенню до суб'єкта оповіді, і людина тільки вміщує себе у неї, намагаючись осмислити, усвідомити свій досвід, оповісти про нього іншому. Тут можна згадати й слова П. Рікера про те, що в історію можна «вплутатися» [Рікер, 1998], в розповідь же вплутатися неможливо.

■ *Розповідь*, у свою чергу, – це розгортання наративної структури у чисто комунікативній ситуації, в тому числі, й в ситуації автокомунікації, де основними ознаками, крім подій, є автор розповіді та особа, якій вона адресована. Іншими словами, в розповіді наявна чітка точка зору, авторська позиція, навіть коли вона ведеться не від першої особи. Очевидно, розповідь може будуватися й на базі певної історії, коли необхідно чітко позначити своє авторство, своє ставлення до подій, що відбуваються, та до суб'єктів історії, що оповідається. Можна припустити, що розповідь за своїми характеристиками є більш діалогічною, ніж історія, маючи основні ознаки діалогічного тексту, передусім адресованість та персоніфікованість.

Слід зазначити, що наратив задає не лише структуру, а й межі розповіді, історії. Як уже зазначалося, саме наратив дозволяє відмежувати події, вичленувати їх із ситуації. Однак, якщо мова йде про історію життя особистості, то її слід розглядати як відкритий твір, що розриває межі наративу, маючи лише початок і не маючи завершення.

Виникає запитання, як ті чи інші життєві події, як правило, невпорядковані, хаотичні, стають елементом наративної структури, тобто, основною одиницею особистісного досвіду.

На думку П. Рікера, основним механізмом породження наративу є інтригоутворення, яке складається із відбору та впорядкування подій та дій. Саме воно перетворює фабулу (тобто, низку подій) в завершену й цілісну історію, що має початок, середину та кінець. Як вважає дослідник, інтрига (по суті – це сюжет) є посередником між подією та історією. Це означає, що все, що не входить у розвиток будь-якої історії, не є подією [Рікер, 1995]. Інакше кажучи, якщо з нами щось відбувається, але ми не відчуваємо бажання оповісти про це іншому або самому собі, включити випадок у тканину історії нашого життя, то цей випадок подією у строгому сенсі не є. Інтри-

Психологічний інструментарій

га зводить події в єдину історію завдяки механізму конфігурації. Із розмаїття подій, як зазначає П. Рікер, конфігуруючий акт вилучає єдність часової цілісності [Рікер, 1998].

Таким чином, зародження фабули оповіді пов'язане з попередніми, невпорядкованими, неструктурованими життєвими ситуаціями. Їх проговорювання, осмислення є найважливішою умовою людського досвіду. І тільки таким шляхом зовнішні ситуації та події трансформуються у внутрішній досвід особистості, найважливішою складовою якого є наративні структури.

Отже, особистий наратив, розгортаючись у розповідь або історію, тобто, наративний текст, дає нам змогу об'єктивувати найважливіші якості людини, зокрема, її базові життєві концепції (у тому числі, і Я-концепцію), настановлення, мотиви, інші особистісні утворення, кінець-кінцем її «версію» себе та власного життя. На наш погляд, аналіз наративу, викладеного у вигляді автобіографії, розповіді або історії, може виступати у якості діагностичної процедури в процесі дослідження особистості як у психотерапевтичній ситуації, так і у ситуації психологічного експерименту. Основними категоріями аналізу при цьому можуть виступати:

■ *Характеристики життєвої ситуації*, в якій породжується наративний текст, а саме – буденна, проблемна, критична. В буденній ситуації наратив може бути тотожним хронологічному коментарю, що, звичайно не має сюжету, тобто, це мовний супровід буденного життя. В проблемній життєвій ситуації, яка викликає необхідність її осмислення з метою знайдення позитивного рішення, наративний текст набуває рефлексивності, як правило, ситуація структурується шляхом «укладання» її в певний сюжет, збагачується аналізом, оцінкою обставин, персонажів тощо. В критичній життєвій ситуації, мабуть, ймовірні обидва з описаних текстів-наративів, крім того, тут значну роль відіграє емоційний стан оповідача.

■ *Завершеність/незавершеність життєвої ситуації*, знаходження оповідача «всередині» ситуації (тобто, мається на увазі актуальна ситуація і, відповідно, актуальна оповідь) чи після виходу з неї, тобто, її вирішення – ретроспективний наратив. Порівняння мемуарів, щоденників, листів однієї людини (звісно, відомої, наприклад Й.Бродського), що розповідають про одну й ту ж подію (суд, заслання), можуть дати цікавий матеріал для зіставлення актуального і ретроспективного наративів (в актуальній оповіді при відчутті трагічного впливу події на подальше життя сюжет відображує шлях вирішення, подолання, супротиву або примирення з тим, що трапилося, або відчай від зламу долі; в ретроспективних наративах сюжет найчастіше залежить від того, як саме, – позитивно, чи негативно – завершилася ситуація і як оцінюється

ситуація з точки зору її дійсного впливу на життя). Тут треба зауважити, що в ретроспективних оповідях часто відбивається прийнятна для оповідача *версія* події.

■ **Емоційний стан оповідача**, що тісно пов'язаний з зазначеними вище двома чинниками (частково вже розглянутими вище, а саме при зміні емоційного стану після завершення ситуації).

■ **Характеристики комунікативної ситуації** породження оповідного тексту, які дають змогу проаналізувати самопрезентацію особистості, подачі версії свого «Я», версії подій залежно від:

Адресатної спрямованості оповіді – цей критерій дає змогу визначити такі характеристики наративного тексту, як щирість/нещирість, розкутість самовираження, пристосованість до соціального середовища взагалі та соціального положення адресата зокрема, творення своїх версій життя, свого минулого для сучасників та спадкоємців (характерно для «великих» людей, що пройшли через переоцінку подій минулого, або зіткнулись з неадекватним його трактуванням іншими). Розглянуті нижче варіанти стосуються як проблемних, так і буденних ситуацій. Такими ситуаціями можуть бути:

◀ «Я – Я» (*ситуація потреби самоаналізу, рефлексії або хронічної відсутності конфідента, а чи й просто співрозмовника*);

◀ «Я–Інший» (*значущий, незначущий – «сусід по купе», конфідент, «чужий», дружній, ворожий, «конкурент», «начальник», «співробітник», «компаньйон», «союзник» тощо*).

Як приклад, було б цікаво простежити оповіді про одні й ті самі події на матеріалах особистих листів до різних адресатів, хоча доступніше це зробити на текстах так званих «романів в листах» – найяскравіший приклад «Небезпечні зв'язки» Шарль де Лакло.

Комунікаційних намірів оповідача – нас передусім цікавлять прямо не сформульовані, а зрозумілі тільки з контексту – бажання підтримки в горі, розділення радощів від власної значної або невеликої перемоги, придбання омріяної речі, надбання соціального або матеріального статусу, емоційне, а іноді і дійове залучення адресата до своїх справ, психічного або фізичного стану, прохання про допомогу, співчуття, підтвердження своєї значущості, привабливості, необхідності, моральної підтримки, поблажливості до власних вад і т. і.; особливо цікавими для аналізу видаються як «сумні», так і «радісні» комунікаційні наміри оповідача, приховані за самоіронією, навіть «кривлянням», які застосовуються для зниження сповідального пафосу.

Характеристики ситуації з точки зору керованості/некерованості породження наративу (інтерв'ю, допит, психотерапевтичний сеанс, бесіда) – у випадку керованої ситуації породження оповіді на перший план виступає система аргументації, або пояснен-

Психологічний інструментарій

ня власної інтерпретації, бачення і в кінцевому рахунку все тієї ж власної версії подій та власного «Я» в цих подіях. В цій ситуації великий інтерес викликають засоби ухилю від можливих нав'язувань з боку «керівника» своїх поглядів на події, що є предметом обговорення, або ж повного відходу від них. Це ж стосується і викладення власних поглядів на події та все, що з ними пов'язане (дійових осіб, обставин, деталей і т. і.), в яких «керований» оповідач безпосередньої участі не брав. В останньому випадку цікаво, як часто і як саме він переключається на розповідь про себе – згадує аналогічні випадки, робить припущення, як би саме він поведився в схожій ситуації – тобто, «перебиває» функції «керівника» і активно нав'язує свій наратив. Наостанок виділимо *функції* наративу, які він виконує упродовж життя людини, надаючи йому послідовності, впорядкованості та смислової насиченості.

Мабуть, найважливішою функцією наративу є смислоутворювальна, яка не лише дозволяє усвідомити, узгодити та впорядкувати основні смисли буття людини, а й надає їй відчуття авторства власного життя, уявлення (іноді може й ілюзорного), що воно підпорядковане якійсь логіці, порядку, і, взагалі, має сенс не лише в контексті власного буття, а й буття історичного, культурного, соціального. Ще одна функція наративу – конституювальна, тобто, така, що дозволяє людині усвідомити себе, свій досвід, вибудувати власну Я-концепцію, базуючись на культурних, особистих та сімейних історіях, і діяти відповідно до цих уявлень.

Важливою функцією наративу є й розвивальна функція, яка базується, з одного боку, на уявленнях про себе, результаті усвідомлення та осмислення власного досвіду, з іншого, – завдяки засвоєнню та привласненню базових наративів культури, дозволяє конструювати себе, створювати життєві плани та програми, бачити життєві перспективи й діяти відповідно до них.

Наратив, як уже зазначалося, виступає у вигляді інтерпретаційної рамки, яка накладається людиною на осмислювану реальність, в тому числі, й на реальність особистого досвіду, тим самим надаючи йому можливість виконувати інтерпретуючу функцію.

Нарешті, остання функція наративу – захисна, яка завдяки повторюваності оповіді про складні ситуації, переживання, дозволяє людині мовби відсторонитися від травмуючого досвіду, перевести його у вигляд зовнішньої історії, допомагаючи певною мірою пережити життєві ускладнення, травми, кризові ситуації тощо.

Таким чином, наратив виступає не лише важливим інструментом розуміння та інтерпретації особистого досвіду, навколишньої реальності, а й провідним засобом саморозуміння та особистісного зростання.

Особистісна ідентичність у контексті наративної психології

Наративна психологія запропонувала власний підхід до вивчення особистості. Він багато в чому збігається в визначення особистості як оповідача історій, запропонованого П.Рікером, який ввів поняття наративної ідентичності, вважаючи, що особистість отримує власне існування тільки в процесі оповідання історій.

В зв'язку з цим, однією з ключових для даної теорії є проблема «Я». На відміну від традиційного підходу, який розглядає «Я» як сутність, що може бути описана подібно до об'єктів фізичного світу, наративну психологію цікавлять методи конструювання «Я». Тобто в центр уваги висувається не природа «Я», а те, як воно «говорить», як воно представлене у дискурсі. Причому, провідна роль у формуванні «Я» та ідентичності належить мові [Crossley, 2000]. Іншими словами, ми можемо усвідомити, зрозуміти себе, лише створюючи власні тексти, історії, які допомагають нам упорядкувати, збагнути наш досвід, оточуючу реальність та самих себе. Отже Я-концепцію, на думку деяких дослідників можна розглядати як наративну конфігурацію, завдяки якій різні життєві події, епізоди структуруються в єдине ціле. Інакше кажучи, узгоджений наратив, що є результатом самоінтерпретації, забезпечує узгоджене уявлення людини про себе, свою особистість, створюючи досить стійке почуття ідентичності.

Саме історія, яку людина «створює», «пише» протягом усього свого життя, узгоджуючи її з історією країни, культури, суспільства, вписуючи при цьому себе у цей соціокультурний контекст, і дає їй можливість узгоджувати як особисту, так і соціальну ідентичність, відчутти не лише особистісну усталеність, зв'язок між минулим та теперішнім, але й усталеність соціокультурну, можливість адекватно жити й діяти у соціумі.

Як зазначають Дж. Капрара і Д. Сервон, життєва історія – це соціокультурно зумовлений наратив, що є складовою Я-концепції (або, за Джемсом – «моє»). Модель життєвої історії – це модель ідентичності, оскільки особиста історія людини надає сенсу її досвіду й виконує виключно важливу роль для визначення «Я». Життєва історія поєднує різноманітні епізоди життя у певний узгоджений патерн. Узгодженість життєвої історії робить життєві події значно осмисленішими [Капрара, Сервон, 2003]. Інакше кажучи, створюючи протягом усього життя наративні історії, людина тим самим зберігає відчуття «Я», свою особисту та соціокультурну ідентичність. Як зазначає Р. Хараре, уявлення про себе формується і виявляється через історії про себе, що їх створює людина. Тому розвиток стабільного відчуття ідентичності базується на здатності людини брати участь у діалозі та створювати узгоджені наративи. Діалог, як

Психологічний інструментарій

і будь-яка інша розмова, розвивається у соціокультурному контексті. Тому «Я» – це вміщений у історичне середовище соціально-культурний конструкт [Капрара, Сервон, 2003].

Отже, наратив відіграє виключно важливу роль у формуванні ідентичності, котру можна тлумачити як наративну конфігурацію, завдяки якій різноманітні життєві події та епізоди структуруються у єдине ціле, надаючи не лише організованості і впорядкованості життю людини, а й сприяючи усталеному відчуттю себе, своєї особистості. П. Рікер ввів навіть поняття наративної ідентичності, вважаючи, що особистість отримує своє існування лише у процесі оповідання історій. Як зазначає дослідник, встановити ідентичність – значить відповісти на запитання «Хто це зробив?», «Хто автор?». Відповісти на запитання «Хто?», можна, на думку Рікера, лише розповівши історію життя. Об'єктивна історія (тобто, зовнішні події) небагато говорить про дії цього «Хто». Тому його ідентичність повинна бути наративною ідентичністю. Таким чином, на думку Рікера, індивіди конструюються в їхній ідентичності, створюючи й розробляючи наративи, які стають для них дійсною історією [Рікер, 1998].

Крім наративної ідентичності, на наш погляд, можна говорити й про наративну компетентність особистості. Остання передбачає, по-перше, володіння усіма елементами наративної структури, тобто, сформованість в особистості наративу як структурного утворення, фрейма, а також наявність «набору» базових соціокультурних наративів, або метанаративів, вміння розгортати наративні структури у зв'язну розповідь або історію, яка великою мірою базується на культурно зумовлених метанаративах. По-друге, наративна компетентність передбачає вміння побачити за оповіддю, історією іншого його індивідуальний наратив, тобто, наративну, а потім і особистісну ідентичність.

Серед дослідників існують певні суперечності між тлумаченнями персональної та соціальної ідентичності. На нашу думку, їх можна подолати, якщо розрізняти особисту (персональну) та особистісну ідентичність. Якщо під першою розуміти сталість рис та характеристик людини, її досить стабільне уявлення про себе як про особу, тотожну самій собі, то особистісна ідентичність має тлумачитися з урахуванням соціокультурного контексту та залученості особистості у цей контекст. Інакше кажучи, особистісна ідентичність формується на основі особистої ідентичності, коли людина вибудовує власну історію на основі базових наративів культури, трансформуючи їх відповідно до власних особистих якостей, подій свого життя, тобто, на основі власної унікальної особистої історії. Саме таке розуміння особистісної ідентичності знімає протиріччя між персональною та соціальною ідентичністю, на якому наголо-

шують багато дослідників. Можна припустити, що особистісна ідентичність об'єднує, інтегрує особистісну, культурну, соціальну та національну ідентичність. Тобто, людина, що володіє особистісною ідентичністю, відчуває неперервність і цілісність власного життя, його узгодженість з життям свого соціокультурного оточення.

Розглянемо питання щодо шляхів формування особистісної ідентичності, точніше, механізмів формування особистої історії на основі базових наративів культури, або метанаративів.

Як зазначає А. Шюц, соціальний світ переживається людиною як щільна мережа соціальних стосунків, що мають особливу смислову структуру систем знаків та символів, інституалізованих форм соціальної організації, систем статусу та престижу тощо. Значення їх приймається, як належне [Шюц, 2004]. В індивідуальній свідомості уся ця семіотична мережа оформлена у вигляді буденного знання, що є часто неорганізованим, неструктурованим, а іноді й хаотичним. Якщо наука для організації знань використовує систему понять, концепцій, теорій тощо, то для буденної свідомості найбільш прийнятною формою організації знань є форма оповідна, тобто, наратив. При цьому замість понять буденна свідомість використовує систему типізацій, що існує в культурі, та трансформовану відповідно до потреб, цілей, особливостей буденних ситуацій кожного конкретного індивіда.

На думку А. Шюца, ці типи, в основному, сформовані попередниками або сучасниками як придатні засоби пристосування до речей, людей та прийняті групою. Існують ще самотипізації: людина до певного ступеня типізує свою ситуацію у соціальному світі і ті стосунки, що пов'язують її з іншими людьми та культурними об'єктами. Знання цих типізацій та правил їх використання є невід'ємною частиною соціокультурного спадку. Їх сукупність утворює схему співвіднесення, в межах якої слід інтерпретувати не лише соціокультурний, а й фізичний світ. Нею можна користуватися для розв'язання більшості практичних проблем [Шюц, 2004].

При цьому дослідник зазначає, що усяка типізація полягає у прирівнюванні рис, релевантних тій конкретній проблемі, меті, заради яких вона була створена, і в ігноруванні тих індивідуальних відмінностей типізованих об'єктів, які цій меті або проблемі нерелевантні. І, таким чином, у кожний момент часу поле повсякденного досвіду виявляється структурованим на різні області релевантностей, і саме переважаюча система релевантностей визначає, що слід розуміти як однакове або рівне за типом, а що – як відмінне [Шюц, 2004].

Система релевантностей і типізацій є складовою соціального спадку, вона передається членам певної спільноти і *виконує ряд функцій, серед яких А. Шюц виділяє такі:*

Психологічний інструментарій

1. З'ясування того, чи є той чи інший факт, подія типовими, тобто, відповідають ситуації, в якій вони виникли.

2. Трансформація унікальної індивідуальної дії унікальних людей в типові функції соціальних ролей, які впливають із типових мотивів і спрямовані на досягнення типових результатів.

3. Функціонування для кожного члена групи або співтовариства у якості схеми інтерпретації та схеми орієнтації, конструюючої для них загальний універсам дискурсу.

4. Підвищення ефективності взаємодії членів групи або співтовариства завдяки встановленню відповідності між типізованими схемами орієнтації та інтерпретації. З цією метою застосовуються різноманітні засоби соціального контролю – моральні норми, закони, правила, ритуали тощо.

Соціально схвалена схема типізації та релевантностей є джерелом для виникнення схем типізацій та структур релевантностей кожної окремої людини [Шюц, 2004].

На нашу думку, крайнім варіантом такої типізації є центральний міф культури, його раціоналізація у вигляді базових наративів, котрі є провідною схемою самоінтерпретації та самоорієнтації культури, будучи при цьому базою для створення особистих наративів та міфів.

Таким чином на рівні буденної свідомості відбувається процес самотипізації. Остання включає як результат інтерпретації окремою особистістю тих чи інших соціальних, культурних, життєвих подій, так і результат самоінтерпретації. В результаті, формується досить стала система типів, що виступають як основа сюжетів та героїв будь-якого індивідуального наративу. Тобто, ми запозичаємо із культурних творів типові сюжети типових героїв, однак, пристосовуємо їх до нашого повсякденного життя, нашого розуміння як себе, так і оточення. Як зазначав А. Шюц, людина певною мірою типізує свою ситуацію у соціальному світі і ті різноманітні стосунки, які пов'язують її з іншими людьми та культурними об'єктами [Шюц, 2004].

На нашу думку, найбільш прийнятними для буденної свідомості форми існування типізацій є наративи, які відбивають типові життєві ситуації та способи реагування на них у так званих типових сюжетах. Ці сюжети можуть бути зафіксовані тими чи іншими способами в культурі, зокрема, в літературі, творах кіномистецтва, засобах масової інформації тощо. На їх основі формуються типові індивідуальні сюжети, які й фіксують базові наративи особистості.

Розглянемо, в зв'язку з цим, як формується новий досвід людини в конкретних буденних ситуаціях, з якими вона стикається протягом свого життя.

Якщо ми стикаємося із звичними ситуаціями, то ми, як правило, інтерпретуємо їх майже автоматично, не замислюючись. Це відбувається завдяки накладанню на такі ситуації типових схем та сценаріїв, які відображають найрозповсюдженіші сюжети людського життя. Зазвичай для розв'язання типових проблем у типових ситуаціях ми використовуємо засвоєний раніше культурний зразок, який містить «рецепти» типового розв'язання типових проблем. Якщо ж людина потрапляє у незвичну ситуацію, особливо критичну або травмуючу, то звичні схеми та сценарії, типові сюжети не спрацьовують. Такі ситуації часто викликають необхідність вироблення нових схем інтерпретації та орієнтації, які допомагають переосмислити власний досвід та виробити адекватний стиль поведінки в них.

Як зазначає А. Шюц, якщо ми стикаємося у досвіді з чимось дотепер невідомим, таким, що виходить за межі нашого буденного знання, ми починаємо процес дослідження. Насамперед ми визначаємо новий факт, намагаючись вловити його смисл. Потім ми крок за кроком трансформуємо нашу загальну схему інтерпретації світу таким чином, щоб новий факт та його смисл стали сумісними й узгодженими з усіма іншими фактами нашого досвіду та його смислами. Так ми розширюємо та перебудовуємо наш запас досвіду [Шюц, 2004].

Отже, можна припустити, що у процесі життя базовий наратив, який є засобом фіксації не лише досвіду особистості, але й її ідентичності, весь час трансформується, поповнюється новими фактами, переосмислюється та переструктуровується під впливом різноманітних подій, які, у свою чергу, осмислюються та включаються в особистісний досвід у вигляді різних історій. Інакше кажучи, базовий наратив є відкритим твором, що завершується лише після завершення життя особистості.

Таким чином, зустрічаючись з новими, незвичними, складними ситуаціями, можна спробувати включити їх у старі концептуальні та наративні структури (це можливо за умови, коли старі й нові ситуації мають схожі риси), однак, така спроба може виявитися невдалою і викликати ще більше напруження і навіть певну дезадаптацію особистості. В таких випадках продуктивнішим є вибудова нових схем та сценаріїв за допомогою двох основних механізмів розуміння та інтерпретації особистого досвіду – семіотичного та комунікативного [Чепелева, 2004].

Робота семіотичного механізму полягає у тому, що починає трансформуватися старий тезаурус за рахунок формування нових значень, що дозволяє визначити нові денотати. Це сприяє кращому розумінню (означенню) того, що відбувається. Потім, коли новий тезаурус

Психологічний інструментарій

вибудовано, відбувається, з одного боку, структурування ситуації, а у багатьох випадках її переструктурування відповідно до нового тезаурусу, з іншого – процес розуміння нових ситуацій на основі нової концептуальної структури сприяє створенню нових концептуальних схем, розширюючи тим самим ментальний досвід особистості. Ці схеми включаються в наявні структури досвіду і починають діяти, як інтерпретативні схеми у типових життєвих ситуаціях.

Дія комунікативного механізму проявляється у тому, що нова ситуація проговорюється у внутрішньому та зовнішньому мовленні. При цьому на першому етапі її осмислення людина намагається використовувати наявні у досвіді наративні структури, типові сюжети, сценарії тощо. У деяких випадках це спрацьовує, коли, з одного боку, нова ситуація має схожі риси з типовими ситуаціями, з іншого – якщо особистість має достатньо багаті наративні ресурси, що дає можливість пристосувати їх до нової ситуації. Однак, частіше розуміння нової ситуації та її адекватна інтерпретація потребують створення нових наративів, які, не порушуючи базовий наратив (особистісну ідентичність), вбудовуються у загальну історію життя особистості. Хоча бувають такі ситуації (наприклад, ситуація гострої кризи), які повністю руйнують базовий наратив, і необхідна складна внутрішня робота, як правило, із залученням спеціаліста, котра й допомагає вибудовувати нову наративну систему, по суті нову особистісну ідентичність.

Як правило, нові наративи створюються у процесі внутрішнього та зовнішнього проговорювання на основі нових ментальних утворень (тезаурусів, схем, концепцій тощо). Причому, нові наративні утворення, з одного боку, використовують новостворені ментальні структури, з іншого – спираються на базові концепції особистості (насамперед Я-концепцію) та на її базовий наратив. Причому саме ці, вже наявні утворення відіграють вирішальну роль у процесі усвідомлення нового досвіду. Так, наприклад, якщо особистості притаманна негативна Я-концепція, яка може відповідати базовій наративній темі (лейтмотиву) «Я – невдаха», то й нові наративні утворення, незалежно від особливостей незвичної ситуації, будуть будуватися на основі цих особистісних утворень. Інакше кажучи, хоча для осмислення нової ситуації й вибудовуються нові концепти, однак, основний її сенс, який видобуває особистість в процесі інтерпретації, як правило, відповідає сенсу базових складових особистості. Тому нові ситуації, замість того, щоб трансформувати особистісний досвід, часто лише підкріплюють вже наявний досвід, тобто, базові ментальні конструкти особистості, що вже склалися.

І лише на основі досить складної та напруженої внутрішньої роботи можна трансформувати особистісний досвід і вже на його

Наративні психотехнології

основі по-іншому осмислювати нову ситуацію. Тобто, якщо вдасться відійти від усталених особистісних утворень, як правило, за допомогою іншого, діалогу з ним, то старий наратив починає руйнуватися, оскільки новий досвід вступає у конфлікт з наявними базовими структурами особистості. При цьому, текст базового наративу (або наративів) втрачає свою цілісність (а іноді й зв'язність), завершеність, і особистість починає складну внутрішню роботу з його відновлення або трансформації. При цьому для розв'язання внутрішнього конфлікту, що виник в результаті необхідності осмислення нової ситуації, можливі два шляхи – новий досвід може бути відкинуто та відновлено старий наратив у всій своїй цілісності та завершеності, або ж він переосмислюється, трансформується, наповнюється новим смислом. В результаті цього відбувається переструктурування, трансформація особистого досвіду і вибудовується новий текст, новий наратив, який відповідає як змінам ситуації, так і особистісним змінам.

Величезну роль у створенні нових наративних утворень відіграють культурні метанаративи, які дозволяють не лише успішніше створювати нові наративи, але й перешкоджають втраті культурної та соціальної ідентичності особистості.

Слід також зазначити, що у процесі осмислення особистого досвіду, а отже й формування особистісної ідентичності, величезну роль відіграє діалог – як зовнішній, так і внутрішній, можна навіть говорити про принципову діалогічність цього процесу. Тільки діалог дозволяє особистості рухатися у просторі свого особистого досвіду, формуючи нові концептуальні схеми та наративні структури, а отже й розвиваючись. Якщо немає діалогу, то наратив може редуціюватися до особистого міфу, що є утворенням за визначенням недіалогічним. Це призводитиме до стагнації особистості, припинення особистісного зростання, так як міф, як правило, не спонукає людину до пошуку нових розв'язків нестандартних проблем, не сприяє розумінню нової ситуації, посилюючи тим самим напругу, призводячи до кризи і навіть особистісної дезадаптації.

Таким чином, як зазначає Дж. Ф. Бьюдженталь [Бьюдженталь, 2003], у нашому суб'єктивному житті ми розв'язуємо завдання довжиною у життя із створення світу та визначення нашого місця у ньому. Із багатьох джерел ми збираємо матеріали для цієї монументальної роботи із структурування життя. Наші батьки, брати, сестри, родичі, друзі, вчителі, засоби масової інформації та багато іншого постачають матеріали, але кожна людина наодинці плете свій візерунок існування.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АВТОНАРАТИВУ ЯК ФОРМИ ЗАКАРБУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО МІФУ

Методологічні засади дослідження автонаративів

Важливим чинником упорядкування, організації та моделювання психічної реальності, з точки зору багатьох дослідників, є наративні структури. Сучасна перспектива розвитку наративної психології пов'язана з особливостями само- і світоусвідомлення через наративи та міфи.

Ідея зв'язку свідомості зі структурами мови була впроваджена та глибоко осмислена ще Г.В.Ф. Гегелем. Мовне спілкування у процесі трудової діяльності спричинило формування автокомунікації у формі внутрішнього діалогу із собою, що на думку М.М. Бахтіна, є основою, механізмом свідомості [Бахтін, 1986].

Великий фундаментальний пласт культури утворено мовою. В. Гумбольдт вважав, що «мова – це поєднана духовна енергія народу, дивовижним чином закарбована у звуках, що своєю формою та через взаємозв'язок своїх звуків є зрозумілою для всіх, хто нею говорить, і вона збуджує в них приблизно однакову енергію. Людина вся не вкладається у межі своєї мови; вона є більшою за все те, що можна описати словами; але їй доводиться вміщувати у слово свій невлловимий дух, щоб скріпити його чимось, та використовувати слова як опору для досягнення того, що виходить за їх межі. Різні мови – це зовсім не різні означення одного й того ж явища, а різні його бачення» [Гумбольдт, 1984, с. 349].

Розвиток точних та природничих наук призвів до підвищення інтересу до філософії мови та мовних проблем. Мовна форма ставлення до світу виражається у висловлюваннях та їх переплетеннях – текстах. Ю.М. Лотман писав, що культура взагалі «тяжіє до того, щоб розглядати створений Богом чи Природою світ як Текст та прагнути прочитати повідомлення, що в ньому міститься» [Лотман, 1987, с. 10].

Його ідеї співзвучні з філософією М. Хайдеггера, теорія пізнання якого впливає з уявлення про Світ як про своєрідний онтологізований текст. Відповідно, свідомість людини, що розкриває сенси через тексти, виступає мовним началом. Але текст життя – це не просто метафора; це виходить за межі тексту у вузькому розумінні. Роботи Ф. де Соссюра дали поштовх до вивчення будь-якого явища культури як тексту. Усе, що має відбиток людської думки, може розглядатися як особливий текст. Зрозуміти текст – побачити його як вияв усієї повноти та багатогранності культури його творця.

Для сучасних робіт із проблем текстового аналізу характерним є прагнення вийти за межі вузьколінгвістичних досліджень та гі-

потез, знайти шляхи комплексного вивчення цього культурно-історичного, герменевтичного феномена. Вивчення текстів як складових духовної культури народу є міждисциплінарним завданням.

Ще Ф. де Соссюр та Ч. Морріс відзначали тісний зв'язок семіотики та психології. Яскравим прикладом плідної розробки теорії знаків у психології виступають дослідження Л.С. Виготського та Ч. Морріса про значення знаків у регуляції поведінки, М.М. Бахтіна про семіотичну організацію свідомості, Ч. Осгуда в експериментальній психології.

У 50-ті роки Ж. Лакан та група його послідовників проголосили, що в основі всієї теорії З. Фрейда лежить модель мови. Ще у своїй першій монографії «Афазія» З. Фрейд намагався розвинути власну теорію мови, а в подальших дослідженнях його увага концентрувалася на аналізі мовних питань. Пошуки сенсу, втраченого у висловлюваннях, мові пацієнтів, становлять суть створеного З. Фрейдом психоаналітичного методу. За Ж. Лаканом, несвідоме структурується як мова [Лакан, 1997]. М. Еделсон, один з найяскравіших представників «лінгвістичного» психоаналізу в США, у своїх роботах проводить паралель між лінгвістичною трансформаційною моделлю, що розроблена Н. Хомським, та діяльністю несвідомого в тому вигляді, як її описував З. Фрейд у своїх ранніх роботах [Цапкін, 1994].

Згідно з Н. Хомським, у мовленнєвій діяльності за певними трансформаційними правилами відбувається перетворення глибинних семантичних структур (абстрактних «ядерних» речень) у поверхневі (фонетичні) структури [Хомський, 1972]. У результаті трансформаційних операцій, будь-яке речення, образ сновидіння або симптом, що мають одну поверхневу структуру, можуть репрезентувати декілька сенсів (глибинних семантичних структур). Це – ефект семантичної конденсації. У той самий час, кілька різних поверхневих структур можуть виражати один сенс. Це – синтаксичне змішування. Згідно з думкою М.Еделсона, завдання психоаналітика є ідентичним за своєю суттю із завданням лінгвіста: відновити «викреслені» зв'язки між поверхневими та глибинними структурами, тобто деконденсувати та реконтекстуалізувати поверхневі структури. Але, окрім психоаналізу, можливими є й інші підходи до вирішення проблем особистості на основі дослідження текстів [Цапкін, 1994].

Грамматика Н. Хомського стала лінгвістичною основою при формуванні такого напрямку сучасної практичної психології, як НЛП (нейролінгвістичне програмування).

Людина лінгвізує свій світ та безперервно трансформує його за допомогою власної мови. Проживаючи життя, вона конструює його історію, особисту «повість минулих літ». Її зміст залежить від ба-

Психологічний інструментарій

гатьох умов та чинників, одні з яких складаються ще до народження, інші формуються в дитинстві або зрілому віці. Ю.Кристева називає вихідну систему сенсів та значень, що засвоюється на ранніх етапах розвитку, гено-текстами, що являють собою абстрактний рівень довербального функціонування особистості. Реальні ж тексти, які втілюють певні наміри суб'єкта, Ю. Кристева називає фено-текстами, що утворюються в результаті окремих актів розуміння та осмислення гено-тексту [Кристева, 1994].

Кожна нова подія особистісної історії отримує свою інтерпретацію, що зумовлена попереднім ходом подій. І якщо певна сумарна інтерпретація є позитивною, то в людини формується позитивне ставлення до свого досвіду, біографії, життя в цілому. Спосіб переживання подій і визначає психологічну долю особистості].

«Особистість розкривається у своїй біографії, вона розкриває себе, своє «так-буття», свою унікальну сутність тільки біографічному поясненню, не піддаючи прямому аналізу. У кінцевому рахунку, біографія – це не що інше, як пояснення особистості в часі,» – писав В. Франкл [Франкл, 1990, с. 100].

Історія власних життєписів нараховує не одне тисячоліття. Вивчення жанру спогадів, що зародилося в давнину і надзвичайно розповсюдилося в наш час, показує наскільки змінилося ставлення людини до самої себе, до самовизначення, як поступово вона отримувала «здатність говорити». Автобіографія засвідчує певні загальнокультурні зразки, феномени відповідної епохи. Можна умовно виділити в історії два періоди розвитку жанру автобіографічних описів. До першого належать пізньоантична та ранньосередньовічна епохи, коли християнство, яке щойно затвердилося, відкриває поняття цінності внутрішнього світу людини перед Богом. Серед автобіографічних пам'яток цього часу особливе місце займає «Сповідь» Блаженного Августина. Другий період почався з 50-х років 18-го століття, коли в життєписах особлива увага стала приділятися будь-яким психологічним проявам раннього дитинства, на які досі не звертали належної уваги.

До вивчення автобіографічного матеріалу давно вже звернулися психологи різних напрямків. У вітчизняній психології подієво-біографічний підхід став формуватися з 70-х років ХХ століття, його представлено працями С.Л.Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва та їхніх учнів.

Великий внесок у дослідження автобіографічних текстів зробила наративна психологія – галузь психологічної науки, що вивчає характер взаємодії людини з власним досвідом через оповідь про нього. Згідно з Ф. Джеймсом, усвідомлення досвіду є можливим лише за допомогою оповідної функції, тобто, світ є доступний людині лише

як історія про неї [Ільїн, 1998]. Будучи невід'ємною частиною людської реальності, наратив володіє неймовірно низьким порогом чутливості щодо різноманітних особистісних змін. Структурувальна функція наративу уможлиблює впорядкування внутрішньої реальності залежно від змін в усвідомленні й осмисленні досвіду. Ефективність посередницької функції наративу між культурою й особистістю визначається його подвійною природою: наративи є водночас «картами» світу й особистості, що дозволяє нам конструювати себе за допомогою історії як частини нашого світу. Осмислення життя відбувається через оповідь – як через загальнокультурні та національно-родові наративи, так і через особистісні наративи, що конструюються на підставі інтеріоризованих культурних взірців. У контексті наративної психології особистість розглядається як оповідач історії. Таким чином, у фокусі її уваги є проблема «Я».

Психолінгвістичний підхід до вивчення текстів автонаративів сформувався на стику логіки, лінгвістики, психоаналізу та філософії мови. У вітчизняній традиції він дуже мало відомий та донедавна практично не використовувався як дослідницька парадигма. Проте, цілі й завдання сучасної психологічної допомоги визначили необхідність розвитку психолінгвістичного підходу до вивчення текстів автонаративів та психотерапевтичного дискурсу в цілому.

В контексті вищевикладеного можна виділити дослідження індивідуальної свідомості методом контент-аналізу в працях О.С.Калмикової. Метод CCRT, що вона використовувала, дав можливість отримати об'єктивні дані, які можна використовувати для ідеографічного дослідження свідомості. Але потреба у великому масиві вербальної продукції досліджуваного часто звужує сферу застосування цього методу [Калмикова, 1994]. Вивченням психолінгвістичних характеристик наративів представників субкультур незадоволеності успішно займається Н.Ф.Каліна [Каліна, 1999]. Спроби проаналізувати фоносемантичні ознаки та граматичний склад аутосугестивних текстів, отриманих у ході проведення групового методу вербальної міфологізації особистості (ВМО), здійснила І.Ю.Черепанова [Черепанова, 1996].

Методика аналізу смислової структури автонаративів

Психологічний підхід до вивчення тексту як моделі взаємодії автора та реципієнта передбачає розкриття текстових рамок, вихід у позатекстову реальність: діяльність, у яку він включений, ситуацію, на яку він орієнтований, представленість автора у тексті, роль реципієнта, на якого розрахований текст [Чепелева, 1992]. Перш, ніж перейти до докладного розгляду процедури аналізу автонаративів, зупинимося на основних характеристиках текстової структури.

Психологічний інструментарій

Однією з важливих ознак тексту є його інформативність, тобто, здатність нести певне повідомлення. На сьогодні існують різноманітні підходи до класифікації текстової інформації. Н.В. Чепелева пропонує до розгляду в тексті такі інформаційні плани [там само].

1. Когнітивна інформація, яка включає у себе фактологічні та теоретичні елементи. Вона містить повідомлення про факти, події, теоретичні положення, закладені у текст його автором.

2. Рефлексивна інформація складається з концептуального шару, мета якого – повідомити реципієнту авторське розуміння відносин між явищами, фактами, думками, представленими в когнітивному інформаційному плані. Ця мета досягається автором шляхом упровадження в текст метатекстових елементів, що дозволяють йому продемонструвати хід своїх міркувань або способи розв'язання проблем, які ставляться в оповіді. Крім того, рефлексивна інформація включає в себе експресивний шар, що виражає авторське ставлення до тих чи інших положень, викладених у тексті, його оцінку цих положень. На значенні експресивної ознаки особливу увагу акцентував М.М. Бахтін [Бахтін, 1986, с. 278-279]. Нарешті, у рефлексивний план входить індексальна інформація, що вказує на певні характеристики автора, роль, яку він відводить собі у даній оповіді. Індексальна інформація, таким чином, репрезентує автора тексту, незалежно від того, ставить він перед собою таке завдання чи ні. Рефлексивний план у тексті може бути не завжди виражений явно.

3. Регулятивна інформація, головна функція якої – керування сприйняттям та розумінням тексту. Наявність у тексті регулятивної інформації дозволяє реципієнтові структурувати повідомлення. Цей план містить певні маркери кордонів окремих смислових елементів оповіді. Регулятивна інформація сприяє встановленню взаємозв'язків між різноманітними фрагментами тексту, прогнозуванню подальшого розвитку змістової канви. Інформація цього плану спрямована також на створення та підтримку інтересу реципієнта до текстового повідомлення.

Таким чином, інформаційну наповненість тексту можна представити у такий спосіб:

1. Когнітивний план:

- ◀ фактологічна інформація;
- ◀ теоретична інформація.

2. Рефлексивний план:

- ◀ концептуальна інформація;
- ◀ експресивна інформація;
- ◀ індексальна інформація.

3. Регулятивний план:

- ◀ регулятивно-антиципуюча інформація;
- ◀ регулятивно-ретроципуюча інформація.

Текст являє собою складну систему, що включає у себе кілька рівнів. Його характеристики можна умовно поділити на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх, формальних характеристик тексту відносяться довжина слів та речень, кількість певних частин мови, кількість речень різноманітних типів тощо. Внутрішні характеристики тексту можна визначити як такі, що не можуть бути встановлені за допомогою формальних підрахунків, а вимагають спеціального аналізу тексту. Сміслова структура являє собою ті смислові відносини, що встановлюються автором між окремими смисловими фрагментами тексту. Невід'ємним компонентом смислового аналізу є вибір одиниці смислу, який визначає розбиття тексту на окремі смислові елементи та характер відносин між ними. Вибір смислової одиниці є головним критерієм для типологічної класифікації текстових структур. Проте, на сьогодні суто наукового визначення одиниць сенсу немає. Не описано так само єдину ефективну процедуру їх виділення. Н.В. Чепелева пропонує вважати смисловою одиницею тему, яку вона визначає як скомпресоване вираження змісту окремого смислового блоку повідомлення [Чепелева, 1992]. Розглянемо **процедуру проведення смислового аналізу автобіографічного тексту**, яка складається з чотирьох етапів [Неволін, 1974].

На першому етапі відбувається розбиття тексту на мінімальні смислові одиниці – текстові елементи, кожному з яких приписується номер, згідно порядковій його появи в тексті.

На другому етапі процедури аналізу тексту відбувається групування текстових елементів у теми й підтеми. Тут має місце певне структурування тексту. До однієї теми або підтеми можуть потрапити текстові елементи, дистантно віддалені одне від одного в оповіді. Результатом другого етапу процедури є схема, що складається з набору смислових тем та нижчих за рівнем сенсоутворення елементів – підтем та мікротем, що містяться у цих темах.

На третьому етапі аналізу встановлюється ієрархія смислових тем тексту згідно з трьома рівнями інформації: когнітивним, рефлексивним, регулятивним. Таким чином, відбувається побудова внутрішньої структури тексту. Спочатку кожен смислову тему співвідносять з одним з трьох рівнів інформації, а потім у кожному з рівнів розташовують теми у порядку підвищення їхнього семантичного навантаження у даному тексті, тобто, встановлюють смислову ієрархію в кожному рівні.

На четвертому етапі аналізу тексту здійснюється представлення його смислової структури у графічному вигляді, де на осі абсцис позначається послідовність текстових елементів – абза-

Психологічний інструментарій

ців, субабзаців, речень, а на осі ординат – теми й підтеми тексту, які розподіляються по трьох перелічених вище смислових рівнях.

Смислова структура автобіографічних текстів має низку специфічних особливостей. У текстах автонарративів когнітивний рівень представлено виключно фактологічною інформацією, а система регулятивної інформації практично відсутня. Текстові елементи, що належать до однієї смислової теми, майже в усіх автобіографічних текстах виявляються розкиданими по всьому повідомленню. При проведенні даної методики учасникам заздалегідь повідомляється про майбутній експеримент, у ході якого їм пропонується написати автобіографічний текст у довільній формі. На обсяг текстового повідомлення та способи викладення інформації жодних обмежень не накладається.

Розглянемо на прикладі аналіз смислової структури автонарративу. Наведемо спочатку автобіографічний текст, який підлягатиме смислового аналізу.

«Я народився 17.06.1991 р. в місті Києві. Моя мама і тато жили дружно. Батьки моєї мами на той момент були вже пенсіонерами. Мій дідусь був чемпіоном міста з шахів. Я дуже пишалася, коли дізнався про це. Також я пишалася досягненнями мого батька, який був військовим та мав нагороди. Коли мені було 6 років, у мене був справжній друг. Його звали Сашко. Він був веселим та винахідливим хлопчиком. Ми любили гратися в схованки, козаки-розбійники, бігати, стрибати через калюжі. Сашко був найкращим у дворі. Але, коли мені було 7 років, моя родина переїхала у інший район міста. Я більше ніколи не бачив свого доброго друга. Я згадую Сашка з самими найтеплішими почуттями. Мої спогади дуже чіткі та яскраві. Мені було погано без друга. Наша дружба була першою та незабутньою. Пам'ятаю, як я пішов до школи. У початкових класах мені дуже подобалося навчатися. У мене була вродлива вчителька. Її звали Ольга Петрівна. Діти в моєму класі були дружні. Я був круглим відмінником. Я ходив до групи продовженого дня. Там було весело. Я і зараз залюбки ходив би до молодшої школи. Мені приємно згадувати ці роки. У дитинстві я займався футболом. Я ходив до спортивної секції три рази на тиждень. У мене були певні успіхи. Гра в футбол приносила мені справжню радість. Я любив стояти на воротах. Це було круто! Одного разу у дворі стався такий випадок. Я поліз на дерево робити халабуду, впав і зламав ногу. Раніше я був кращим гравцем у дворі. Мені здається, що міг грати з ранку до вечора, зовсім не втомлюючись. Згадую чудові часи до травми... Згадую мій улюблений вид спорту.. Більше я не ходив до спортивної секції. А як було б чудово знову займатися серйозно футболом! Зараз у вільний час я багато спілкуюся з батьком. У нас дружні

стосунки. Я можу з ним порадитися з приводу різних тем. Мене радує, що він розуміє мої проблеми. Мені подобається наше спілкування. Останні кілька років навчання у школі проходило, як тече вода в річці. Я прокидався рано вранці, йшов до школи, повертався додому, вчив уроки, лягав спати. І знову, і знову, і знову. Я отримував хороші оцінки. Зараз я навчаюсь у 10 класі. Працюю, як Папа Карло, але не відмінник. Я просто лютую, коли думаю про школу. Справедливість біля наших вчителів не ходила ніколи. Я вважаю, що маю глибокі знання з деяких предметів, але мені ставлять «9». Батьки одного мого однокласника мають великий грошовий вплив на вчителів. Він знає на «7», а має «10». Мене просто розпирає почуття несправедливості. У мене виникають певні сумніви про доцільність витратити свій час на навчання. Я не знаю, чи має якийсь сенс моє навчання».

Побудуємо смислову структуру наведеного вище тексту:

Перший етап. Зовнішня структура цього тексту складається з таких текстових елементів.

1. Повідомлення про факт свого народження.
2. Оповідь про членів родини й родичів.
3. Вираження гордості за досягнення членів своєї родини.
4. Оповідь про друга дитинства.
5. Вираження ностальгічних переживань із приводу втрати цих стосунків.
6. Оповідь про своє навчання в 1-3 класах.
7. Ностальгічні переживання, пов'язані зі спогадами про цей час.
8. Спогади про заняття в спортивній секції, яку автор відвідував у дитинстві.
9. Вираження радості в зв'язку з цією формою проведення дозвілля.
10. Випадок у дворі.
11. Ностальгічні переживання, пов'язані з періодом до травми ноги.
12. Оповідь про стан, що передував травмі ноги.
13. Вираження ностальгічних переживань із приводу проведення дозвілля у спортивній секції.
14. Оповідь про стосунки з батьком сьогодні.
15. Вираження радості з приводу цих стосунків.
16. Спогади про своє навчання в школі за останні кілька років.
17. Оповідь про стан навчання на даний момент.
18. Вираження сильного почуття несправедливості в контексті навчальної ситуації.
19. Вираження сумнівів стосовно доцільності добре вчитися.

Психологічний інструментарій

Другий і третій етапи. Опишемо смислову структуру цього тексту. В дужках позначимо номери відповідних текстових елементів.

Систему рефлексивної інформації (РфІ) у тексті представлено такими темами (Т):

- Т.1. Гордість (3).
- Т.2. Радість (9, 15).
- Т.3. Ностальгія (5, 11, 13).
- Т.4. Сумніви (19).
- Т.5. Почуття несправедливості (18).

Систему когнітивної інформації в наведеному вище тексті представлено інформацією фактологічного характеру (ФІ). Розглянемо список смислових тем (Т) і підтем (ПТ) цього тексту:

- Т.1. Родина й родичі.
 - ПТ.1. Оповідь про факт свого народження (1).
 - ПТ.2. Успіхи членів родини (2).
 - ПТ.3. Стосунки з батьком (14).
- Т.2. Міжособистісні стосунки (4).
- Т.3. Здоров'я (12).
- Т.4. Дозвілля.
 - ПТ.1. Спортивна секція (8).
 - ПТ.2. Випадок у дворі (10).
- Т.5. Навчання у школі.
 - ПТ.1. Навчання в 1-3 класах (6).
 - ПТ.2. Навчання за останні кілька років (16).
 - ПТ.3. Ситуація з навчанням на сьогодні (17).

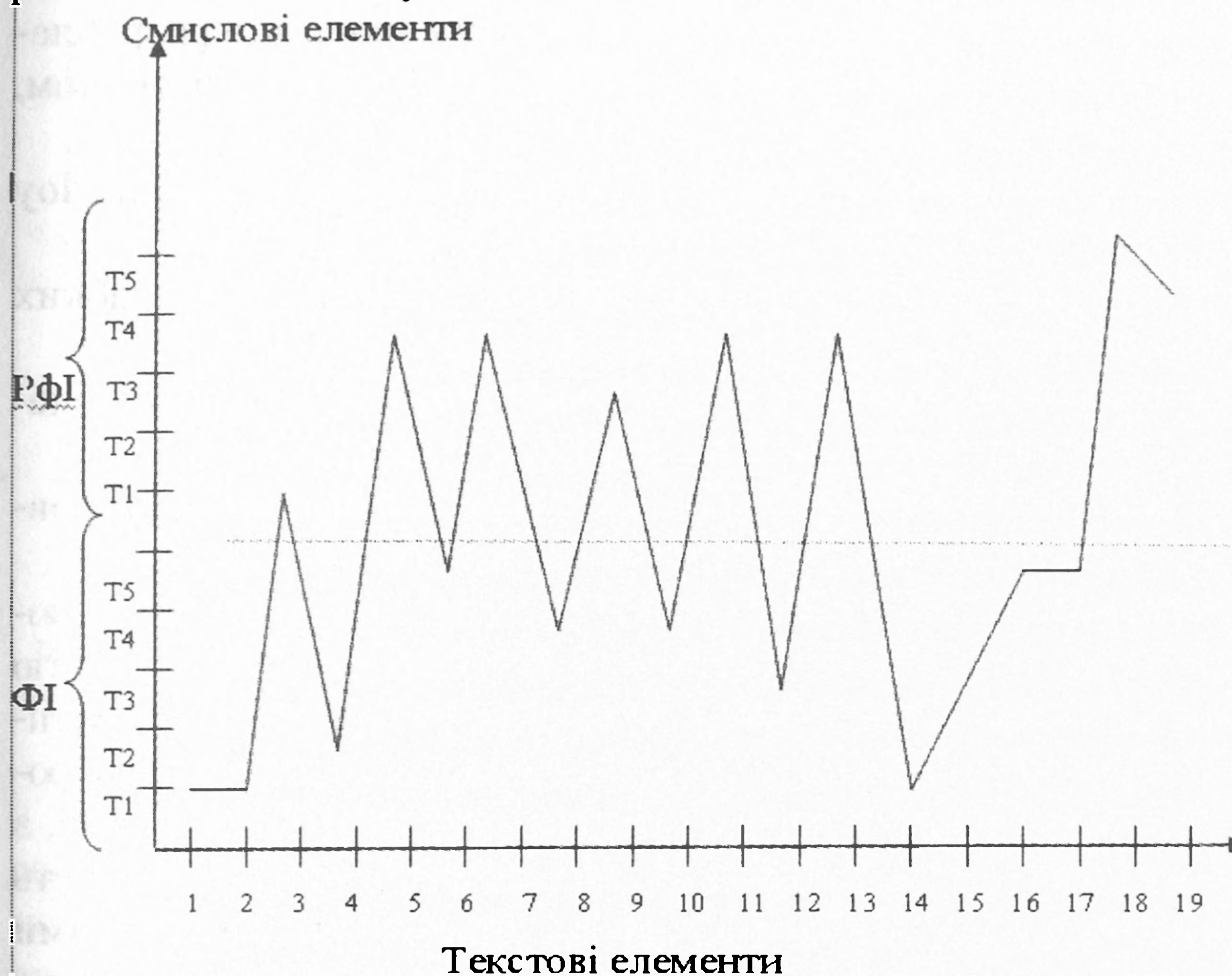
Регулятивну інформацію у даному тексті не представлено.

Четвертий етап. Побудова графічного зображення, яке дозволяє наочно оцінити спосіб вираження внутрішньої смислової структури тексту в його поверхневій структурі, спосіб реалізації комунікативного наміру автора повідомлення. Таке зображення сприяє симультанному сприйняттю ходу думок у тексті. За допомогою графічного представлення можна встановити також різноманітні способи переструктурування текстової інформації. Таке графічне зображення смислової макроструктури тексту називають дітексом (термін запропоновано І.Ф. Неволіним [там само]: акронім від слів діаграма – ТЕКст – Сенс).

Принцип побудови дітексту. На осі абсцис відкладається послідовність текстових елементів – абзаців, субабзаців, речень, що по суті є вираженням зовнішньої структури тексту. Для представлення його внутрішньої структури на осі ординат позначають теми й підтеми, розподілені по трьох смислових рівнях: фактологічної, теоретичної та рефлексивної інформації.

Наративні психотехнології

На *рис. 1* представлено графічне зображення семантико-сислової структури аналізованого тексту. Як видно з дітексту, зміст цього тексту розвивається ніби стрибкоподібно. Характерними є переходи від одного інформаційного рівня до іншого: практично кожний фактологічний елемент автор співвідносить із метатекстовим. Текстові елементи, що відносяться до однієї смислової теми, розкидано по всьому повідомленню.



ФІ – система фактологічної інформації,

РфІ – система рефлексивної інформації.

Рис 1. Графічне зображення смислової структури тексту

Дана методика дозволяє виділити смислові зв'язки між окремими структурними одиницями повідомлення та представити їх у вигляді графічного зображення. У результаті, смислова структура тексту розглядається в єдності двох взаємовкладених макроструктур: інформаційної (ієрархія інформаційних рівнів) та змістової (ієрархія підтем, субпідтем, мікротем).

Структурно-смилова організація текстів автонаративів як об'єктивація рівня самоактуалізації особистості

Оскільки мову можна розглядати як систему репрезентацій життєвого досвіду суб'єкта, то правомірно говорити про існування стабільних текстових елементів, аналіз яких може призвести до

Психологічний інструментарій

визначення конкретних особистісних характеристик авторів текстів, зокрема, рівня самоактуалізації особистості.

Здатність до самоактуалізації визначається як інтегральна, базова характеристика особистості, яка відображає найвищий рівень її розвитку, максимальний прояв її творчих здібностей. Процес самоактуалізації особистості слід розглядати, перш за все, як процес здійснення її потенційних можливостей. Принцип єдності потенційного й актуального в особистісному зростанні розроблено у вітчизняній психології Б.Г. Ананьєвим, С.Л. Рубінштейном, Д.Н. Узнадзе та іншими.

Умовами успішної самоактуалізації особистості, за А. Маслоу [Маслоу, 1997], є:

- ◀ усвідомлення нею власного потенціалу, сильних і слабких сторін, здібностей, бажань та прагнень;

- ◀ сприятливі зовнішні обставини, які б не придушували тенденцію особистості до самоактуалізації, а сприяли їй;

- ◀ відкритість особистості до нових ідей, нового досвіду, готовність ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок.

Перетворення потенційних можливостей у актуальні обумовлюється як об'єктивними обставинами, так і власною мотивованістю та активністю особистості у здійсненні свого розвитку. Самоактуалізацію особистості пов'язано з нескінченним зростанням потреб людини, її здібностей, інтересів та інших властивостей особистості, з постійним розгортанням її потенційних характеристик. Ефективність самоактуалізації особистості визначається не стільки зовнішніми обставинами, скільки тим, як вона усвідомлює та оцінює їх відносно себе. Останнє зумовлено знанням, практичним досвідом, особистісними характеристиками, соціальними вміннями тощо.

Передумови самоактуалізації особистості закладено в самій природі людини у вигляді задатків, які у процесі формування особистісних якостей стають основою здатності до самоактуалізації. Значущим показником самоактуалізації особистості вважаємо усвідомлення людиною свого суб'єктивно-оптимального життєвого шляху, який повністю відповідає її потенціалові.

Для визначення рівня самоактуалізації особистості може бути використаний опитувальник САМОАО. Цю методику було запропоновано А. Маслоу, модифіковано І. Шостромом, перекладено на російську мову Л.Я. Гозманом, Ю.Є.Альошиною, М.І. Загиною та М.В. Кроз та видано у 1987 році. У зв'язку з трансформаціями, що відбулися в суспільстві, тест було адаптовано Н.Ф. Каліною та А.В. Лазукіним у опитувальник САМОАО (1993-1994), спрямований на вимірювання рівня самоактуалізації особистості [Каліна, 1997, с. 283-300].

Наративні психотехнології

Проілюструємо конкретні відмінності у особливостях текстів автонаративів залежно від рівня самоактуалізації їхніх авторів.

Характерні теми рефлексивної та фактологічної інформації в текстах автонаративів представників старшого підліткового та раннього юнацького віку представимо у *таблиці 1*. На *рис. 2* наведемо характерне схематичне зображення дітексту автобіографічних текстів, автори яких мають високий рівень актуалізації особистості.

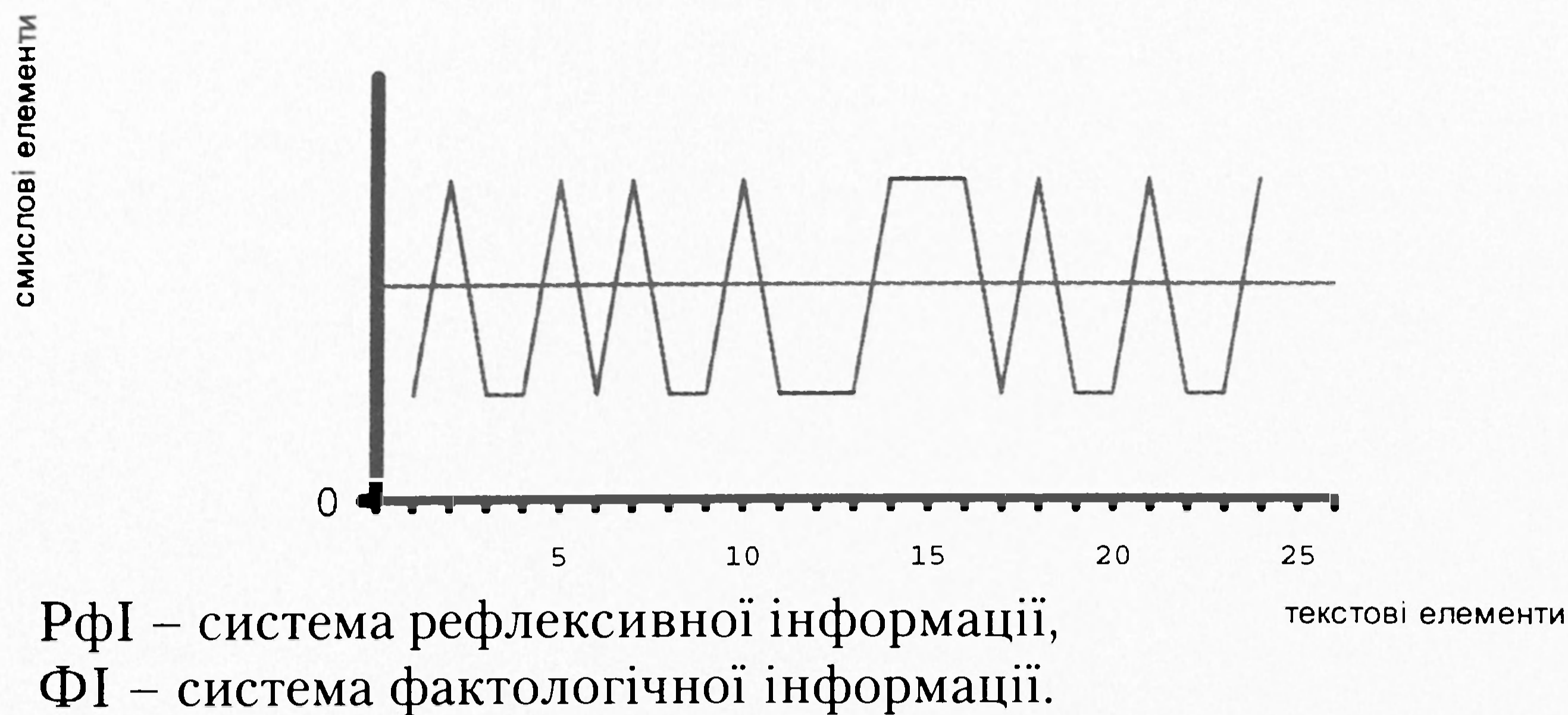


Рис. 2. Типове графічне зображення смислової структури текстів досліджуваних із високим рівнем самоактуалізації особистості

Для дітекстів автонаративів, автори яких мають високий рівень самоактуалізації, характерними є переходи від одного інформаційного рівня до іншого: практично кожний фактологічний елемент автор співвідносить із метатекстовим (рефлексивним).

Незважаючи на те, що подібні дітексти трапляються також і в досліджуваних із достатньо низьким рівнем самоактуалізації, особливою рисою смислової структури автонаративів суб'єктів, що мають високі показники за опитувальником САМОАО, є наявність певних тем рефлексивної інформації в їхніх автобіографічних текстах. До таких належать: «радість», «впевненість у собі», «любов», «інтерес до нового». Причому, в наративах кожного з них трапляються мінімум дві з перерахованих тем рефлексивної інформації. Пара «впевненість-радість» є найбільш типовою.

Рефлексія описаного змісту, як правило, відноситься, перш за все до таких контекстів фактологічної інформації як «міжособистісні стосунки», «соціальні групи та суспільство», «навчання у школі», «сфера «Я».

Деякі види рефлексивної інформації, що належать до «сфери «Я», не мають одиничного характеру, а обов'язково стосуються інших контекстів. Найбільш часто в наративах досліджуваних трапляються рефлексивні елементи, що свідчать про високий рівень

Психологічний інструментарій

Таблиця 1

**Теми фактологічної та рефлексивної інформації в текстах
автонарративів досліджуваних старшого підліткового
та раннього юнацького віку**

Теми рефлексивної інформації	Теми фактологічної інформації
1. Відчуття власної байдужості 2. Відчуття важливості того, що відбувається 3. Відчуття власного безсилля 4. Любов (закоханість) 5. Ревнощі 6. Заздрощі 7. Відчуття переваги 8. Інтерес до нового 9. Відчуття несправедливості 10. Сумнів 11. Ностальгія 12. Радість 13. Почуття провини 14. Впевненість у собі 15. Гордість 16. Незадоволення собою 17. Розчарування 18. Почуття самотності 19. Тривога (хвилювання) 20. Дитячі страхи	1. Сфера "Я" 2. Сім'я та родичі 3. Місце проживання 4. Здоров'я 5. Дитячий садок 6. Навчання в школі 7. Дозвілля 8. Вірогідне навчання у вузі 9. Міжособистісні стосунки 10. Соціальні групи та суспільство

самоактуалізації особистості, в таких контекстуальних сферах: «Я» + «навчання у школі»; «Я» + «навчання в школі» + «міжособистісні стосунки»; «Я» + «міжособистісні стосунки».

Характерними темами рефлексій у наративах суб'єктів, що мають низькі показники за САМОАО, є такі: «заздрість», «ностальгія», «тривога».

Проілюструємо вищевикладене на прикладі. Розглянемо діаграму розподілу типів рефлексивної інформації для суб'єктів, які мають різні показники рівня самоактуалізації особистості.

Нумерація тем рефлексивної та фактологічної інформації на рис. 3 та в табл. 1 збігається. Як видно на рис. 3, переважними темами рефлексій учасника з високим рівнем самоактуалізації є «впевненість у собі», «радість», «гордість», «інтерес до нового», які відносяться до таких контекстів фактологічної інформації, як «сфера «Я», «здоров'я», «навчання в школі», «дозвілля», «імовірне навчання у вузі», «міжособистісні стосунки», «соціальні групи та суспіль-

Теми фактологічної інформації

1																				
0																				
9																				
9																				
8																				
8																				
7																				
7																				
6																				
6																				
5																				
5																				
4																				
4																				
3																				
3																				
2																				
2																				
1																				
1																				
	1	22	3	4	5	6	7	8	9	11	11	11	31	11	11	11	11	11	11	22
	1		3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0

Теми рефлексивної інформації

для учасника
з високим рів-
нем самоак-
туалізації;
для учасника
з низьким рів-
нем самоак-
туалізації.

Рис. 3. Розподіл рефлексивної інформації за фактологічними контекстами для двох учасників із різними рівнями самоактуалізації особистості

Психологічний інструментарій

льство». Причому, описані типи рефлексій проявляються одночасно в кількох контекстах. Наприклад, почуття гордості досліджуваний переживає з приводу свого навчання у школі та своїх особистісних проявів. Упевненість у собі присутня в таких контекстуальних сферах, як «імовірне навчання у вузі», «навчання в школі», «здоров'я», «сфера «Я». Почуття радості викликають у нього міжособистісні стосунки, імовірне навчання у вузі, проведення дозвілля. Інтерес до нового зачіпає контекст міжособистісних стосунків, імовірного навчання у вузі, дозвілля, навчання в школі. Важливість того, що відбувається, досліджуваний відчуває в соціальному контексті та в особистісному (сфера «Я»). У тексті цього учасника присутні також одиничні теми таких рефлексій: «почуття самотності», «закоханість», «ностальгічні переживання».

Темами одиничних рефлексій учасника з низьким рівнем самоактуалізації є «незадоволення собою» (контекст імовірного навчання у вузі), «почуття провини» (сфера міжособистісних стосунків), «сумніви» (сфера «Я»), «почуття несправедливості» (навчання в школі), «ревності» (навчання в школі). Він відчуває заздрість щодо членів родини та в навчанні щодо більш успішних однокласників.

Таким чином, можна зробити висновок про особливості структурно-сміслових характеристик текстів автонарративів досліджуваних із високим рівнем самоактуалізації особистості. До таких визначальних особливостей можна віднести тенденцію до «стрибокподібного» розвитку текстів, перевагу таких тем рефлексивної інформації, як «любов», «інтерес до нового», «радість», «упевненість». Характерними темами рефлексій у автобіографічних текстах досліджуваних із низьким рівнем самоактуалізації особистості є: «заздрість», «ностальгія», «тривога».

Дослідження семантико-лінгвістичних характеристик текстів автонарративів методом контент-аналізу

Як уже зазначалося вище, текст розглядається нами в єдності його зовнішньої та внутрішньої структури. Якщо в попередньому параграфі був проведений аналіз внутрішньої, смислової системи організації автонарративів, то метою цього етапу експерименту є вивчення його зовнішніх особливостей.

Розглядаючи текст як форму закарбування суб'єктивної психічної реальності, що містить значення й символи, пов'язані між собою системними відношеннями, як основні елементи, можна виділити головні рівні психічної реальності й простежити їхнє вираження в тексті. Перший реєстр задано відношенням знаків до значень і сенсів, що їх вони виражають. Це семантичний реєстр, базовий для психічної реальності. Суб'єктивні аспекти семантики

представлено не лише в плані змісту мови, але й у плані вираження. Мовну семантику представлено в даному процесі трьома рівнями згідно зі ступенем усвідомленості свого використання.

Другий реєстр утворюють внутрішньосистемні відношення (знаку до знаку), його представлено діалектичними співвідношеннями оформлених, виражених значень. Це рівень синтаксису, правил, згідно з якими відбувається обмін значеннями та їхнє розуміння. Синтаксичні відношення стосуються не іменування, а ствердження фактів – як важливих чи не важливих, справжніх чи несправжніх, актуальних чи потенційних тощо.

Основною одиницею синтаксису є речення, ключовою конституюючою ознакою якого виступає предикативність. Предикат – термін логіки й мовознавства, що означає конститутивний член судження – те, що висловлюється (стверджується або заперечується) про суб'єкт. Предикат знаходиться щодо суб'єкта у предикативному відношенні, здатному приймати заперечення та різноманітні модальні значення. Цікаво, що категорії Аристотеля (Сутність (Субстанція), Кількість, Якість, Відношення (Співвіднесене), Де? (Місце), Коли? (Час), Розташування, Володіння (Стан), Дія, Відчуття (Страждання)), які у філософії древності, середньовіччя й нового часу аж до наших днів розглядалися як суто філософські, в сучасній семіологічній граматиці трактуються як таксономія предикатів.

На сьогодні описано різноманітні класифікації семантичних типів предикатів. Виділено: таксономічні предикати, що вказують на входження предмета до класу; реляційні, що вказують на ставлення даного об'єкту до інших об'єктів; характеристичні, що вказують на динамічні й статичні сталі й мінливі ознаки об'єкту (особливе місце в цьому розряді займають оцінкові предикати); предикати часової й просторової локалізації.

Предикати можуть класифікуватися й на підставі інших засад. Залежно від типу суб'єкта, розрізняються предикати нижчого порядку, що відносяться до матеріальних сутностей, та вищого, що характеризують різноманітні види нематеріальних об'єктів, серед яких найбільш різко протиставлені предикати, що відносяться до подієвого суб'єкта, та предикати, що характеризують пропозиційний суб'єкт.

Ю.С. Степанов розрізняє також предикати за ступенем похідності у системі аналізу мови на першопорядкові (непохідні), другого порядку (похідні від перших), третього порядку (похідні від других) тощо [Степанов, 1998].

Особливе місце у таксономічних дослідженнях предикатів займають роботи Л.В. Щерби [Щерба, 1958]. Він виділяє три типи предикатів: предикати зі значеннями дії, стану та якості. Кожен із цих типів Л.В. Щерба пов'язує з певними формальними засобами

Психологічний інструментарій

вираження: перше значення передається, на його думку, дієсловами; третє – сполученням та певним прикметником; друге – сполученням та певним обмеженим колом слів.

При аналізі розподілу предикатного матеріалу текстів автонаративів доцільно спиратися на класифікацію Л.В. Щерби [Щерба, 1974]. Утім, певні складності можуть бути обумовлені передусім тим, що у своїх роботах Л.В. Щерба не визначив поняття «дія», «стан» та «якість», напевно, вважаючи їх за інтуїтивно очевидні. У Л.В. Щерби, згідно з його типологізацією [Щерба, 1958], мовні одиниці, що мають одне й те саме власне лексичне значення, можуть розрізнятися за їхньою віднесеністю до класу дій, якостей або станів, то нам для подальшого здійснення процедури якісно-кількісного аналізу тексту необхідно покласти в основу класифікації предикатів типологізацію, що дозволяє встановлювати однозначні зв'язки між лексичним значенням та тим або іншим предикатним розрядом.

У лінгвістичній літературі постійно відзначається поліфункційність та багатоманіття дієслів. Функціонуючи у складі різноманітних синтаксичних побудов, дієслово стає носієм різноманітних індивідуальних значень, компонентів мовного сенсу. Та й саме коло значень дієслова є досить широким: воно може стати засобом мовного позначення дії, стану предметів та певних типів відносин, що існують між різноманітними явищами поза мовною дійсністю. Однак, найголовніше в його змісті – виконання функції предикату. Напевно, саме в цій місії дієслова виражена його головна номінативна функція. Формуючи предикативну частину вислову, дієслово вказує не лише на наявність певних типів зв'язків відносин між предметами, але й називає їх.

У контексті сказаного вище вважаємо конструктивним проведення аналізу розподілу в текстах різноманітних типів саме дієслівних предикатів, припускаючи існування залежності між особливостями цього розподілу та певними особистісними характеристиками автора. Зазначимо, що використовувана нами класифікація дієслівних предикатів не претендує на системність та суворість із точки зору лінгвістичних теорій, а є тільки спробою групування дієслівного предикатного матеріалу за чотирма типами семантичних характеристик, що дозволяє здійснити подальший якісно-кількісний аналіз одержаного розподілу.

Нами було виділено такі типи дієслівних предикатів: предикати фізичних дій, абстрактних дій, станів та відносин. Під предикатами фізичних дій ми розуміємо дієслова, що описують реалізацію реальних дій, результати яких та/або самі ці дії можуть бути представлені просто на фізичному рівні. На відміну від першого типу, предикати абстрактних дій є дієсловами, що позначають дії,

результати яких та/або самі ці дії не можуть бути представлені просто на фізичному рівні. Виділення нами в дієслівному предикаті дії двох типів (фізичного й абстрактного) обумовлено розбіжностями в їхньому кількісному розподілові в текстах досліджуваних залежно від рівня самоактуалізації їхніх авторів.

Предикати станів – дієслова, що описують якісні характеристики, властивості й стани предметів. Під предикатами відносин розуміємо дієслівну групу, що описує різноманітні типи взаємозв'язків між предметами. В ієрархії ознак, що конструюють речення як специфічну одиницю мови, предикат є ознакою найвищого ступеня абстракції. Сама модель речення (його структурна схема) володіє такими граматичними властивостями, які дозволяють представити повідомлюване в тому чи іншому часовому плані, а також модифікувати повідомлення в аспекті реальність/ірреальність. Головним засобом формування речення є категорія способу, за допомогою якої повідомлюване постає як таке, що реально здійснюється в часі (теперішньому, минулому чи майбутньому), тобто характеризується часовою визначеністю або ж мислиться в плані ірреальності – як можливе, конечне або таке, що вимагається, тобто характеризується часовою невизначеністю.

В українській мові є три способи дії – дійсний або індикатив, умовний або кон'юнктив та наказовий або імператив. В індикативі суб'єкт вислову говорить про те, що мало місце в реальності, що в ній відбувалося, відбувається чи відбуватиметься. Це рефлексивна модальність, модальність факту; вона певним чином координується з дійсністю, пов'язана з нею відносинами взаємозалежності.

Умовний спосіб описує ймовірну ситуацію, можливість того, що яке-небудь явище або процес могли відбуватися, той чи інший факт міг мати місце в реальності. Це ментальна модальність, галузь думки, незалежна від реальності. Наказовий спосіб – це висловлення суб'єктом своєї волі або бажання, щоби дана подія мала місце. Тут перед нами волюнтативна модальність, що передбачає однобічну залежність між мовою й реальністю.

За В.П. Руднєвим [Руднєв, 1996], психологічна модальність є певним типом стану свідомості в його відношенні до реальності. Психологічний кон'юнктив є таким станом свідомості, за якого свідомість та реальність пов'язані відношенням взаємної незалежності; психологічний імператив має місце, якщо свідомість імовірно детермінує реальність. Психологічним індикативом називають стан, за якого свідомість стежить за реальністю, фіксує, описує та інтерпретує факти. Відзначимо, що модальність супроводжує предикат, але не може утворювати предикат сама по собі. Вона належить до функційно-семантичної категорії, що виражає різнома-

Психологічний інструментарій

нітні види відношення вислову до дійсності, а також різні види суб'єктивної кваліфікації повідомлюваного. Термін «модальність» використовується для позначення широкого кола явищ, неоднорідних за смисловим обсягом, граматичними властивостями та ступенем оформленості на різних рівнях мовної структури. Питання про межі цієї категорії розв'язується різними дослідниками по-різному. До сфери модальності відносять: протиставлення висловів за характером їхньої комунікативної цілеустановки (твердження – питання – спонукання); протиставлення за ознакою (твердження – заперечення); градації значень у діапазоні «реальність – ірреальність» (реальність – гіпотетичність – ірреальність); різноманітні видозміни зв'язку між підметом та присудком, виражені лексичними засобами («хоче», «може», «повинен», «потрібно») та інші.

Розвиток теорії модальностей у бік «поляризації» призвів у сучасній логіці до двох концепцій. У першій, у цілому орієнтованій на опис об'єктивних модальностей, останні зводяться до більш елементарних та немодальних понять «правдивості» або «помилковості» вислову. Інша концепція орієнтується на опис суб'єктивних модальностей як оцінок людиною об'єктивного стану речей, а також на опис фізичних та технічних явищ, що не зводяться до логічної суперечливості чи несуперечливості, до «правдивості» або «помилковості» як до єдиного критерію оцінки.

Третій (прагматичний) реєстр психічної реальності представлено відносинами між знаковою системою та її користувачами. Він включає в себе множинні відповідності між інтерпретованими фактами реальності та особистістю як об'єктом та суб'єктом такої інтерпретації. На прагматичному рівні психічну реальність представлено явними та неявними цілями висловів (іллокутивність), суб'єктивним відношенням суб'єктів мови до того, що обговорюється в мовній ситуації в цілому (модус та диктум), непрямыми сенсами, пресупозиціями тощо. Сучасна лінгвістика розглядає прагматику як базовий рівень функціонування системи мови. Так звана диктична парадигма пропонує всю мову розглядати у співвідношенні із суб'єктом, який її використовує. «Я» суб'єкта, який говорить, стає відправним пунктом будь-яких лінгвістичних функцій, релятивістська природа яких уповні визначається множинністю психічних статусів суб'єкта. Ю.С. Степанов вважає, що «одна з головних ліній нової, прагматичної інтерпретації вислову – це «розшарування» Я того, хто говорить, на Я як підмет речення, Я як суб'єкт мови, врешті, на Я як внутрішнє Его, яке контролює самого суб'єкта. І рівнобіжно з цим розшаровується сама прагматика: на елементарну частину – «локацію» Я у просторі й часі, на складнішу частину – «локацію» Я (вже Я ускладненого як суб'єкта мови) щодо акту мо-

влення, нарешті, на «локацію» вищих порядків (які вже й не мусять називатися просто локацією) – ставлення Я, яке говорить, до його внутрішнього Его, яке знає цілі того, хто говорить, та його наміри брехати або говорити правду тощо» [Степанов, 1998, с. 204].

Суб'єктивна психічна реальність як реальність суб'єкта є конкретно представленою в мові передусім займенниками. Практично всі вчені, які займаються проблемами філософії мови, запроваджували спеціальні терміни для позначення класу слів та висловів, що визначають ставлення суб'єкта щодо наративу.

Ю.С. Степанов описує таксономію речень, ранжованих із боку суб'єктів: «я»-речення, «він»-речення, «воно»-речення. «Я»-речення, як показує їхня назва, – це речення, що вимовляються від особи того, хто говорить. Суб'єктом їх може виступати лише позначення цієї особи – займенник «я», відповідний дієслівний показник, який іноді супроводжує, а іноді заміняє займенник, або в рідкісних випадках замість «я» – іменник, причому тоді на першу особу вказує дієслово. Власне, «я» – це вищий ступінь індивідуалізації, який може бути досягнутий засобами мови. Настільки детальний розгляд даного типу речень обумовлюється нашим припущенням про існування залежності між наявністю (кількістю) або відсутністю активних дієслів першої особи в текстах автонаративів та рівнем самоактуалізації їхніх авторів [там само].

Проведення достовірного якісно-кількісного аналізу автобіографічних текстів визначає конкретні вимоги до методики текстового аналізу, структура якої мусить включати досліджувану властивість суб'єкта, її ознаки й індикатори цих ознак у тексті. Найбільш адекватним, а також достатньо надійним та зручним у використанні є метод контент-аналізу.

Назва «контент-аналіз» закріпилася за особливою методичною процедурою аналізу всіх видів текстів. Даний термін є мовною калькою з терміну, яким користувалися американські вчені, у чийх працях цей метод отримав принципову розробку. Термін «аналіз змісту» більшою мірою робить наголос на тому, що мова йде про аналіз ядра комунікації, того, що лежить між автором послання та реципієнтом.

У термінах теорії мовної діяльності сутність контент-аналізу можна визначити як відкриття характеристик немовної діяльності через аналіз мовних дій, які відбуваються в структурі цієї діяльності. Гносеологічна підстава контент-аналізу полягає в припущенні, що існує можливість більш-менш однозначного декодування мовних текстів, за якого безпомилково відкривається значення, реально представлене в тексті у формі різноманітних сенсів, пов'язаних із неідентичними за формою мовними (а також немовними) знаками [Семенов, 1983].

Психологічний інструментарій

Наведене вище визначення контент-аналізу можна віднести до розряду концептуальних. Операційно контент-аналіз розуміємо як процедуру декодування знаків будь-якого тексту, наприклад, вербального тексту, та подальшого представлення декодованих знаків у вигляді цифрового коду, що допускає стандартизоване вимірювання, що видаляє великою мірою суб'єктивність дослідника, яка могла б суттєво спотворити висновки, якби аналіз проводився тільки якісними методами. Вважається, що головна перевага контент-аналізу полягає у можливості використання кількісних вимірів. При цьому сутність контент-аналізу складає процедура декодування тексту, а не маніпулювання цифрами. В основі декодування лежить аналіз сенсу знаку, що передбачає співвідношення цього сенсу з певним узагальненим змістом – значенням знаку. Тому навіть різні знаки, що відрізняються формою та почасти сенсом, але представляють у тексті таке саме значення, вважаються ідентичними одиницями. Спільність значення, яке реалізується в різних мовних діях, дозволяє вважати їх ідентичними одне одному та застосувати квантитативні методи аналізу.

Таким чином, контент-аналіз є спеціальним, досить надійним методом якісно-кількісного аналізу текстової інформації, метою якого є виявлення та вимірювання соціальних фактів та тенденцій, відбитих у цих текстах. Його особливість полягає у вивченні текстових документів, у їхньому соціальному контексті. Серед засновників контент-аналізу назовемо Б. Берельсона та Х.Д.Лассуела. Б. Берельсон визначав його як техніку дослідження, спрямовану на об'єктивний систематичний та кількісний опис явного змісту комунікації, який відповідає меті його дослідження.

Існує три головних напрями застосування контент-аналізу: виявлення того, що існувало до тексту та в той чи інший спосіб отримало в ньому відбиття; визначення того, що існує лише в тексті як такому; виявлення того, що існуватиме після, тобто, після його сприйняття реципієнтом [там само].

В останні десятиріччя ще більшого поширення набув контент-аналіз текстових повідомлень, який базується на парадигматичному підході, згідно з яким досліджувані ознаки текстів (зміст проблеми, причини її виникнення, ступінь напруженості проблеми, шляхи її розв'язання тощо) розглядаються як у певний спосіб організована структура. Категорії контент-аналізу повинні бути виснаженими, тобто, повинні охоплювати всі частини повідомлення, що визначаються завданнями даного дослідження, взаємовиключними, тобто, одні й ті самі ознаки не повинні належати до різних категорій, та доречними, тобто, повинні відповідати поставленому завданню й досліджуваному змістові.

Наративні психотехнології

При виборі категорій необхідно уникати двох крайностей: вибору надто численних та дрібних категорій, що майже повторюють текст, та вибору надто великих категорій, що можуть призвести до спрощеного поверхового аналізу. В контент-аналізі виділяють два типи одиниць: смислові (якісні) та одиниці ліку (кількісні), що виражають частоту появи смислових у певному обсязі інформації. Якщо у Х.Д. Лассуела смисловими одиницями виступали поняття, терміни, то у Л.Лоуенталя як смислові одиниці виступала ціла тема, що могла виражатися в різноманітних термінах [Пенто, Гравитц, 1972].

При дослідженні семантико-лінгвістичних характеристик автобіографічних текстів смисловими одиницями аналізу повинні бути певні аспекти автонаративів, а кількісними – частота їхньої появи в тексті. Структура контент-аналізу в конкретному дослідженні включає досліджувану властивість об'єкту, його ознаки та індикатори цих ознак у тексті. Наприклад, досліджуваною властивістю може бути рівень самоактуалізації особистості, її ознаками – певні характеристики особистості, які досліджуються за допомогою опитувальника САМОАО, а систему індикаторів становлять виділені лінгвістичні й семантичні параметри наративів випробовуваних, основою яких повинні бути дані пілотажного дослідження, що має передувати експериментові. Перелік індикаторів також мусить коригуватися й у ході самого експерименту, оскільки в текстах випробовуваних можуть бути виявлені аспекти, що не увійшли до його попередньої редакції.

При дослідженні семантико-лінгвістичних характеристик текстів автонаративів методом контент-аналізу рекомендуємо підраховувати, описувати та порівнювати такі індикаторні показники:

- ◀ наявність (відносна кількість) або відсутність активних дієслів першої особи;
- ◀ кількісний розподіл предикатів за чотирма типами семантичних характеристик: предикати фізичної дії, абстрактної дії, станів, стосунків;
- ◀ кількісний розподіл предикатів залежно від типології модальностей: предикати реального стану речей, можливого, належного;
- ◀ виділення сюжетів із лексичним маркуванням часу подій або фактів за такою типологією: події минулого; теперішні події; події, що розпочалися в минулому і тривають у теперішньому часі; ймовірні майбутні події; події з конкретною датою.

Аналізуючи результати контент-аналізу, необхідно звернути увагу на суттєві відмінності в текстах досліджуваних з високим та низьким рівнем самоактуалізації особистості. Психічна реальність суб'єкта з високим сумарним балом тесту САМОАО є представленою в наративі передусім активними дієсловами першої особи

Психологічний інструментарій

(які найчастіше присутні в текстах разом з особистими займенниками), що може свідчити про готовність індивіда приймати відповідальність за життєві події, які з ним відбуваються, приймати усвідомлені рішення, самостійно діяти. Наведемо найпоширеніші приклади таких дієслів: хочу, можу, вирішив, вивчила, розумію, шукаю, спробую, намагаюся, приїхав, побачив, мрію, цікавлюсь, люблю, ненавиджу, пам'ятаю, говорю тощо.

Перевага предикатів станів (було весело, стало боляче, страшно, відчував невпевненість, сильно страждав, згадую з ностальгією, самотньо) відбиває здатність суб'єкта до саморефлексії, спрямованість на дослідження власних способів світосприйняття та самоусвідомлення динаміки їхнього розвитку. Порівняно невелика відносна кількість предикатів абстрактних дій (планувати, міркуючи, мрію, згадую, звинуватити, прогноую) у автонаративах суб'єктів із високим рівнем самоактуалізації особистості свідчить про більш повне проживання ними реальності, більш тісний зв'язок з нею. Низький рівень частоти наявності предикатів належного стану речей (мій обов'язок, повинен, мусив, треба, повинно бути) свідчить про досить високий ступінь внутрішньої свободи суб'єкта, свободи від засилля інтроектів – засвоєних як належне, але не асимільованих цінностей, що пропонуються суспільством.

Відносно велика кількість у текстах випробовуваних із високим сумарним балом, одержаним при проведенні опитувальника СА-МОАО, предикатів можливого стану речей (може бути, можливо) відбиває здатність індивіда до гнучкого варіювання при сприйнятті життєвих ситуацій, до адаптації суб'єкта до широкого спектра припустимостей як внутрішньої, так і зовнішньої реальностей.

В автобіографіях суб'єктів з низьким рівнем самоактуалізації особистості простежується цілком протилежна картина.

Метафора як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості

На сьогодні точний системний механізм взаємозв'язків наративів із різноманітними особистісними утвореннями не описано. Н.В. Чепелевою висунуто припущення про те, що основою наративу є особистісний міф як система неусвідомлених та частково усвідомлених образів та інтенцій, організованих навколо стрижневих тем існування, що формують ціннісну ієрархію особистості та її базові способи світосприйняття [Чепелева, Яковенко, 2001, с. 66]. Механізми функціонування міфологічних конструктів багато в чому є ізоморфними щодо особливостей породження й існування наративних просторів. Особистісний міф так само є водночас моделлю світу й моделлю власного «Я». Будучи своєрідним посе-

редником між культурними міфологіями та конкретною особистістю, особистісні міфи сприяють здійсненню змін та утворюють осмислений контекст існування особистості.

Проте, на відміну від наративу, особистісний міф є згорнутою, досить стійкою символічною формою вираження базових сенсів та концепцій особистості. Особистісний міф, «розгортаючись», може обростати сюжетною, змістовою канвою, перетворюючись на лінійну послідовність подій, що підпорядковуються його логіці.

Я.Е. Голосовкер у «Міфі мого життя» пише: «Є життя, що приховують у собі міф. Їхній сенс у духовному створюванні: в цьому створюванні втілюється й розкривається цей міф. Творення такого життя є сутністю лише фази, етапів самовтілення міфу. В такого життя є тема. Ця тема спочатку намічається тільки одним словом, виразом, фразою. Це слово або вираз – тільки ядро контексту, пляма на тілі. Потім тема розвивається червоною ниткою. Кинутий нятяк може перетворитися на явний сюжет. Так виникає міфотема. Вона виринає серед інших сюжетних тем. Іноді особливо розбірливо вона виникає на зривах за життєвих колізій. То вона ковзає хвилю серед хвиль, а ще частіше пливе під хвилю, як автобіографічний підтекст, то вона вимальовується предметно. Вона стає назвою... Нарешті міфотема стає метою і сенсом. Вона набуває обличчя, вона матеріально живе як форма-творіння. Вона є тілом. Це зазвичай перший великий вершинний твір юності, апофеоз її фази – романтики. Отже, якщо ця міфотема є розкриттям міфу самого життя автора, самого духу автора та якимось передбаченням його долі, то вона виступає як першообраз міфу його життя. Далі міфотема зазнає багато метаморфоз, змінюючи свої образи та імена...» [Голосовкер, 1987, с. 217]. На основі особистісного міфу відбувається вишикування розрізнених неупорядкованих життєвих подій у певну єдину послідовність. Дану трансформацію представлено наративами.

Зв'язок поняттєвої системи мови з її лексико-семантичною системою знаходить своє відображення у традиційних уже для сучасного мовознавства пошуках співвідношень між мовною та концептуальною картинами світу. У зарубіжному мовознавстві моделі презентації особистісного досвіду у свідомості людини названо великим набором термінів, які по-різному відображають це явище: фрейм (М. Мінський, Ч. Філлмор), ментальна модель (Ф. Джонсон-Лерд, Т. ван Дейк), когнітивна модель, образ-схематичний концепт (Дж. Лакофф, М. Джонсон), ментальний простір (М. Фоконьє), цепції (Л. Талмі), база, модель (Р. Лангокер, М. Шварц), псевдотекст (І. Уїлкс), глобальний патерн (Р. Богранде, У. Дресслер).

Ми схильні вважати, що термін ментальна модель, запроваджений Ф.Джонсоном-Лердом, найбільш точно відображає суть

Психологічний інструментарій

явища, оскільки вказує на одну з основних ознак, яка є вирішальною в концептуальній картині світу й особливо в її представленні мовною картиною світу, а саме на моделювання й структурування у свідомості людини явищ навколишнього світу. «Ментальні моделі безпосередньо співвідносяться з так або інакше інтерпретованим фрагментом дійсності. Вони не залежать від мови. Ментальні моделі можуть видозмінюватися відповідно до різних завдань, зокрема застосовуватися для інтерпретації мови та виведення інференцій» [Касевич, 1990, с. 12]. Основою багатьох ментальних моделей виступають образи-схеми, які, на думку М. Джонсона, є базовими для концептуальних структур і визначаються як повторювальні динамічні зразки наших процесів сприйняття і наших моторних програм, ці зразки формують зв'язок і структуру нашого досвіду [Лакофф, Джонсон, 1990, с. 70]. Таким чином, пошук і встановлення ментальних моделей, які приховані за певними мовними явищами, а також з'ясування особливостей мовного вираження тих чи інших мовних моделей становить основний аспект дослідження на тлі тих завдань, які має перед собою когнітивна лінгвістика, психологічна герменевтика, наративна психологія.

Одним із процесів виникнення й представлення в мові ментальних моделей є метафоризація. У ході постановки й вирішення головних проблем наративної психології основна увага до метафори перемістилася «в галузь дослідження практичного мовлення й у ті сфери, які звертаються до мислення, пізнання й свідомості, до концептуальних систем» [Арутюнова, 1990, с. 5]. Сформувався новий погляд на метафору як явище, що «пронизує все наше повсякденне життя й проявляється не лише в мові, а й у мисленні й діях, наша звичайна поняттєва система є метафоричною за своєю природою. Метафори як мовне вираження стають можливими саме тому, що вони існують у поняттєвій системі людини» [Лакофф, Джонсон, 1990, с. 390]. Такого висновку Дж. Лакофф та М. Джонсон дійшли завдяки лінгвістичним даним: базуючись на мовних фактах, вони отримали доступ до метафор, які структурують наше сприйняття й мислення.

Вітчизняна картина студіювань метафори є багатоаспектною. Відчувається провідна тенденція в подальшій перспективі вивчення метафори в антропоорієнтованому руслі. Тобто, метафора постає як вияв діяльності «мовної особистості», що зіставляє себе і світ у межах набутого емпіричного та культурного досвіду (як власного, так і колективного). Цей досвід стає базовим для асоціативно-образного осмислення довкілля.

Сучасні дослідження засвідчують той факт, що метафора у своєму статичному або динамічному вияві присутня на всіх етапах пізнаваль-

но-мовленнєвої діяльності людини, спрямованої на структурування дійсності й створення її мовної картини. Така багаторівнева природа метафори визначається її поліфункційністю, а саме здатністю виконувати такі функції: номінативну (ідентифікаційну, класифікаційну) – давати індивідуальні назви або виступати номінацією якоїсь групи об'єктів; експресивну – апелювати до уяви; сугестивну – апелювати до інтуїції, тобто, впливати на адресата; когнітивну – визначати спосіб мислення про світ або його фундаментальні частини, створювати уявлення про певний об'єкт або категорію об'єктів [Лінгвістичний енциклопедичний словник, 1990, с. 296-297]. Такі ж функції метафори – дескриптивну, експлікативну, риторичну – виділяє й американський мовознавець Р. Бішопс, послуговуючись дещо відмінною термінологією, яка у своїх дефініціях відображає ті самі особливості функціонування метафори в мові та мисленні [Есо, 1991, с. 139].

Узагальнюючи природу метафори в усіх мовних стилях, В. Петров характеризує її здатність водночас виражати (що більшою мірою проявляється в художній літературі) та описувати й припускати (що є визначальним для наукового мовлення). Учений, слідом за М. Джонсоном, Дж. Лакоффом та іншими зарубіжними дослідниками когнітивної природи метафори, виділяє її моделювальну функцію, яка полягає у здатності метафори виступати інструментом пізнання того об'єкта, що називається чи позначається, і, таким чином, подавати додаткову інформацію про нього [Петров, 1985, с. 209]. Крім цього, за метафорою закріпилися аксіологічна та креативна функції, які позначають властивість метафори у першому випадку виражати авторську модальність [Ахмадєєва, 1996, с. 11], а у другому – створювати художню реальність тексту [Крюкова, 1988, с. 86]. Наявні концепції, сучасні підходи дослідження метафори класифікуємо, спираючись на працю Л.Д. Гудкова [Гудков, 1994, с. 17], за двома великими групами: субституційні та предикатно-когнітивні теорії метафори (*табл. 2*).

Теорії заміни (субституційні парадигми) є найпершою спробою окреслити межі поняття «метафора» в науці. Подібну традицію пов'язують ще з ім'ям Аристотеля. В субституційній парадигмі метафора постає як заміна слова (лексеми, концепту) іншим словом (лексемою, концептом, поняттям чи контекстуальною конструкцією). Прихильник такого підходу А. Мірошніченко проголошує принцип метафори – «одне значення замість іншого, що цілком відповідає принципу знака загалом – «щось замість чогось» [Мірошніченко, 1995, с. 46]. *Субституційна модель передбачає, що:*

- а) метафора реалізується в слові, ізольованому від контексту;
- б) слова мають два значення: пряме та переносне;
- в) метафора полягає в підстановці прямого терміна;

Класифікація сучасних концепцій вивчення метафори

Сучасні концепції вивчення метафори				
Субституційні		Предикатно-когнітивні		
Формально-семантичні	Антисемантичні	Інтеракціоністські парадигми	Теорія логічної та парадоксальної предикації	Власне когнітивні теорії метафор
Порівняльна теорія метафори	Теорія контроверзи		Теорія семантичних аномалій та парадигматичних відхилень	

г) субституція базується на відношенні подібності;

г) між прямим та непрямим термінами існує когнітивна еквівалентність за відсутності фігуративної» [Мейзерський, 1991, с. 5].

Метафоризація – це не семіотичний процес, який постає внаслідок заміни одного значення іншим, адже сенс метафори не є тотожним буквальному значенню існуючих у мові слів та словосполучень, тому метафоризація – це процес семантичний, а можливо навіть і генетичний у сфері мови.

Інший підхід у дослідженні метафори пропонують представники антисемантичної субституційної теорії, які повністю відкидають можливість будь-яких заміन, оскільки метафора цілком позбавлена когнітивних потенцій і ширше – метафоричного значення, яке може бути лише безглуздом. Д. Девідсон стверджує, що «метафору не можна перефразувати, оскільки вона не повідомляє нічого, окрім свого буквального значення, цілком належить сфері вживання» [Девідсон, 1990, с.174], й пропонує відмовитися від думки про те, що метафора несе будь-який зміст чи-то значення (окрім буквального), оскільки метафоричні слова сповнені сенсами, і будь-які наші спроби все ж таки вдатися до цієї процедури закінчуються словами «і таке інше й подібне», своєрідною множинністю значення. Для метафори властивим є певне неперефразування, оскільки образний вислів вимагає визнання за собою нової реальності, розбудованої за принципами естетичної комунікації. Метафору можна лише інтерпретувати в герменевтичний спосіб і, якщо ця інтерпретація й матиме певні аналогії, не варто думати, що саме це й є буквальним значенням метафори. У метафорі аналогію вибудовує сам реципієнт. На наш погляд, метафора створює подібність, а не виражає її. Трап-

ляються випадки опускання багатьох ланок асоціативних зв'язків – аж до герметичності метафори, тобто, її повної нерозгаданості або принаймні до багатоваріантності прочитань.

З аристотелівською концепцією заміни ще за античних часів конкурувала теорія порівняння, яку розробляли Квінтіліан та Ціцерон [Античні теорії мови і стилю, 1996, с. 213-214]. На відміну від Аристотеля, який запевняв, що «порівняння – це розгорнута метафора» [там само, с. 110], актуалізована теорія порівняння розглядає метафору як скорочене порівняння, акцентуючи увагу на відношенні подібності, що лежить в основі метафори, а не на дії заміни (субституції) як такої. Ці концепції не виключають одна одну, оскільки порівняльна теорія передбачає також процедуру заміни. Останній аргумент дає нам підстави розглядати порівняльну теорію як поодинокий випадок субституційної парадигми. Згідно з порівняльною теорією, репрезентувавши імпліцитний зміст метафори порівняльною конструкцією, можливою є експлікація віртуального, буквально не вираженого метафоричного змісту. У цьому руслі розуміли метафору Деметрій, Гегель, а згодом – III. Баллі, I. Арнольд, О.Тараненко, Дж.А. Міллер, Б.Томашевський, Р.Дж. Фогелін та багато інших, які вважали цілком можливою білатеральну трансформацію «метафора \Leftrightarrow порівняння».

Представники французької лінгвістичної школи прагнули побудувати теоретичний модус метафори, базуючись на синтаксичних критеріях. Згідно з цим, метафору, що міститься на парадигматичній осі, функціонально можна представити в синтагматичному вимірі одиницями синтаксису – порівняльним словосполученням, реченням. Такий підхід є сумнівним щодо пояснення механізмів метафороутворення для всіх випадків на основі лише поверхнево-мовних структур. Аналіз сутності метафори пов'язано не тільки з правилами граматичного характеру, а з якістю семантичних перетворень, що їй притаманні. Оскільки метафора як процес завжди багатша, ніж просте порівняння, в якому релевантні об'єкти існують паралельно, незалежно й досить ізольовано один від одного, зберігаючи дистанцію між порівнюваними предметами й явищами; це поодинокий випадок уподібнення двох об'єктів. У метафорі ж відбувається нашарування однієї ознаки на весь об'єкт, повне ототожнення. Демаркування метафори й порівняння здійснюється не тільки структурно, але й семантично. Порівняння є конкретнішим, воно вказує на ознаку схожості, а метафора цю ознаку імплікує. До того ж, для порівняння вона є епізодичною, а для метафори – постійною, іманентною. «Порівняння є ближчим до емпіричної діяльності, а метафора – до поетичної. Ось чому в порівнянні зберігають відносну автономність обидва ряди. У мета-

Психологічний інструментарій

форі ж відбувається перетворення двох рядів у третю поетичну дійсність» [Стилістика англійської мови, 1991, с. 204]. Результат порівняння, на відміну від метафори, не становить єдиного поняттєвого комплексу або нового значення.

Порівняння є слабким (елементарним, найнижчим) ступенем процесу метафоризації, який не має загальної чинності й відбиває поодинокий вияв цього складного семантичного процесу. З позицій порівняльної теорії важко розрізнити образне вживання слова від узуального. Та й експлікувати ознаку уподібнення не завжди можна. «Чомусь так легко пояснити порівнянням речовинні метафори, та зовсім неможливою є така трансформація з метафорами, для поєднання уявлень яких властиве ліричне свавілля» [Єреміна, 1971, с. 10-23].

На наш погляд, якби розуміння теоретичного підґрунтя метафори було таким простим, то в мові існувала б альтернативна категорія редукованих висловлювань з еліптичними зв'язками та предикатами на зразок «як», «немов», «неначе», «подібний», «схожий» та ін., а всю поетичну палітру можна було б перетворити в такий спосіб на площину прози. В цьому випадку тлумачення метафори звукується до меж «прикраси» мовлення. Пропонована думка є занадто спрощеною та збідненою. Згідно з цією парадигмою, порівняння постає неодмінною частиною лексичного значення. Очевидно, що смислова еквівалентність із репрезентацією подібності не є необхідною властивістю метафори. Подібність, аналогія, схожість відіграють величезне значення в процесі створення метафор та в перцептивних актах, але подібність є «стратегією розуміння», а не компонентом значення. По-друге, в процесі метафоризації не обов'язково беруть участь два порівнювані об'єкти, точніше значення, що з ними співвідносяться. До того ж, ці «об'єкти» можуть бути абсолютно протилежними. Адже порівнювані поняття повинні мати спільну родову ознаку або спільне родове поняття, а метафоричний сенс може синтезувати й зовсім непорівнювані, контрастні поняття. У такому випадку основою метафори буде не порівняння, а протиставлення. Принагідно додамо, що існує теорія контроверзи, яка віддзеркалює вказаний підхід. Н.Д. Арутюнова веде мову про те, що «метафора не стільки є скороченим порівнянням, скільки імпліцитним протиставленням» [Арутюнова, 1990, с. 18].

Вважаємо, що порівняльна теорія не має загальної чинності, оскільки в такий спосіб легко пояснити метафори, що базуються на так званому «хибному паралелізмі» (В. Уеллек, Г. Уоррен) [Блек, 1990]. Ця теорія не дає порад щодо когнітивно «непрозорих» метафоричних інновацій у разі, коли ознаку, на підґрунті якої здійснена метафоризація, важко (або неможливо) змоделювати. Очевидним є те, що пропонована теорія охоплює метафори, які позбулися об-

разності і входять до лексико-семантичного модусу мови та фіксуються лексикографічними виданнями, тоді як креативні, авторські метафороутворення залишаються поза увагою. «Метою метафори не є механічна заміна формального порівняння чи будь-якого іншого твердження, без метафори нам було б важко знайти будь-яку аналогію між А та В» [там само, с. 162]. Метафора не виражає, а моделює аналогію, вона є «рушійною силою» (М. Блек) порівняння [там само]. Інтерпретація метафори з прагматичною метою не є тотожною з її буквальним сенсом, оскільки метафору сповнено сенсами, і завжди, принаймні, якщо це творча метафора, лишатимуться так звані семантичні надлишки. Вичерпно й адекватно передати нестандартне, парадоксальне метафоричне значення, послуговуючись стандартними синтаксичними конструкціями, які не містять у собі цих значень, неможливо. Адже здебільшого мовець і вдається до метафори, щоб означити поняття, які ще не зустрічалися в бутті й не стали здобутком словника. Варто погодитися з М. Блеком: «Недоліки парафрази полягають не в обтяжливій багатослівності, надмірній експліцитності та дефектах стилю, а в тому, що вона позбавлена того проникнення в сутність речей, яке є властивим для метафори» [там само, с. 169].

Останнім часом набувають поширення предикатно-когнітивні теорії метафори. При цьому метафору прагнуть осмислити не в світлі теорії номінації, а визначити за нею статус предиката (маємо на увазі як вузько-граматичний, так і формально-логічний сенс). Погляд на метафору як на предикацію, а не номінацію, найповніше відображає єство досліджуваного семантичного феномену – утворення внаслідок когнітивної кореляції двох значень третього – нового предикатного значення.

У процесі метафоризації посилюються здебільшого якісні ознаки, тобто, метафора не називає, а характеризує об'єкт. Вона створюється «шляхом предикації основному суб'єкту рис та ознак допоміжного суб'єкта». Метафора-предикат постає як категорія, що має більші когнітивні можливості, оскільки зберігає внутрішню форму думки. В цьому випадку ознака не просто додається до значення денотата, а атрибутується через зіставлення з іншим значенням.

В мові є наявними процеси метафоризації ідентифікувальної лексики, які надають нових імен певним класам предметів. У цьому випадку метафора постає як суто технічний прийом і є ресурсом номінації, а не варіюванням сенсів. Дж. Емпсон [там само, с. 171] ставить під сумнів можливість застосування терміну «метафора» щодо подібних утворень, оскільки в номінативних метафорах відбувається лише субституція однієї назви іншою. Останній аргумент не можна абсолютизувати. Тракткування метафори як

Психологічний інструментарій

предикації дає підстави сприймати її як основну структуру смислової інновації. Метафора не стільки виконує номінативно-дейктивну функцію, скільки існує заради сутнісної характеристики, актуалізації певної домінантної риси, ознаки, яка функціонально заміщує всі інші атрибути денотата. Міркуючи в комунікативній перспективі, зауважимо, що метафора постає своєрідним центром, ядром, основою комунікації й становить її сутність.

Нове бачення механізмів метафороутворення в другій половині 70-х рр. XX ст. подано прихильниками інтеракціоністської теорії метафори. Дослідники М.Блек, К. Бюлер, А. Річардс та інші в руслі формально-логічної граматики створюють теорію взаємодії. Учені довели креативність метафори, її гносеологічну функцію, оскільки, «коли ми використовуємо метафору, в нас є водночас дві думки про дві різні речі, до того ж ці думки взаємодіють між собою всередині одного єдиного слова чи вислову, значення якого й є результатом заміни слів чи контекстуальних зрушень, тоді як в основі метафори лежить запозичення чи взаємодія ідей та зміна контексту» [Річардс, 1990, с. 47].

Насправді: «а) метафора займає місце в сегменті мовлення (тобто носієм метафоричного сенсу стає не ізольоване слово, а речення, дискурс загалом);

б) слова не мають прямого значення, відмінного від фігуративного значення;

в) метафоричне відношення здійснюється в «напруженні» між термінами;

г) метафора сама створює це відношення;

г) метафоричний вислів має емоційне, дескриптивне, когнітивне значення воно не є ані багатством мовного коду, ані самотійною ментальною сутністю, що огортається в мовленнєву форму. Значення народжується в дискурсі, який не спрощується до суми своїх складників» [Мейзерський, 1991, с. 2].

Дещо переосмислила блеківський варіант інтеракціоністського модусу в логіко-когнітивному руслі В.М. Телія, виокремивши три комплекси, що беруть участь в інтеракції:

1) основа метафори, яка постає у внутрішньому мовленні ще в довербальній формі й відбиває міркування мовців про світ (про предмет, подію, властивість);

2) образне уявлення про допоміжну сутність;

3) саме значення переосмисленого імені через метафоризацію.

Врешті, В.М. Телія робить висновок, що «метафоризація – це процес такої взаємодії пропонованих сутностей та операцій, що призводить до отримання нових знань про світ та знань про їхнє 0-мовлення. Метафоризація супроводжується вкрапленням у нове

поняття ознак уже пізнаної дійсності, відображеної в значенні» [Телія, 1988, с. 185].

У межах предикатно-когнітивної парадигми постає концепція, що побудована навколо методологічної ідеї логічної/парадоксальної (семантично аномальної) предикації. Такий підхід загалом є більш плідним для сучасних семантичних, поетичних та культурних структур, оскільки поняття «метафора» набуває всеосяжного значення. Останнім може вважатися не тільки слово/концепт, а й контекст, частина тексту, чи текст загалом.

Розуміння метафори як парадоксу, аномалії й ненормативного явища має давню традицію. В цьому аспекті кваліфікували метафору Ю.Д. Апресян, С. Левін, Ц. Тодоров, У. Чейф («аномалії»), П. Валері, Л. Шпіцер («відхилення»), Ж. Дюбуа («семантичні скандали»), Ж. Коен («наси́льство над мовою»), Ю. Лотман («порушення правильної побудови ланцюжків слів», «відхилення від очікуваної частотної моделі»), М. Мюллер («хвороби мови»), Ж. Петар («руйнування»), С. Райл («категорійна помилка»), К.М. Тарбейн («результат неправильного використання мови») тощо.

Логічні предикації є когнітивно вмотивованими, мають відносну мисленнєву «прозорість», в їхніх перцептивних процесах пріоритетне місце має логіко-семантична узгодженість компонентів. Подібні метафори увібрали в себе всю культурну, інтелектуальну традицію. Тоді як парадоксальні предикації залишаються мало дослідженими. В основі парадоксальних метафор лежить конфлікт когнітивного та узуального. Подібні метафори не завжди можна актуалізувати когнітивною моделлю, оскільки вони здебільшого мають евокативну функцію, викликають певні почуття, захоплення, спогади, зацікавленість, вражають розкутістю пошуку, неприхованою відвертістю. Вони є підкреслено непрагматичними, більш перцептивними, аніж поняттєвими, руйнують усталеність, канони, пропонують свіжий погляд на звичні речі. Таку метафорику зорієнтовано в прагматичний простір, вона характеризується неповторністю, передбачає свободу від норм, вільне оперування значеннями, зчеплення яких подекуди є синтезом несумісного, контрадикторного. Значення метафори розігрується на тлі дискурсу, самі ж образні вислови існують не ізольовано, а в сегментному оточенні. Досліджується метафорична предикація в інтенціональних контекстах, в яких виражаються відношення не між денотатами, а між їхніми сенсами, оскільки предикатна позиція висуває на перший план семантичний, а не денотативний аспект слова.

Слід термінологічно адаптувати й модифікувати інтеракціоністську теорію представників формально-логічної граматики в аспекті семасіології, запропонувавши власне семантичну концепцію

Психологічний інструментарій

метафори. На семному рівні метафора є семантичним процесом взаємодії (а не заміною чи перенесенням) гіпосеми (часто конотативної, яка має раціональний чи стилістичний (оцінковий, емоційний, експресивний) характер) однієї семми з гіпер-, гіпосемою іншої семми, внаслідок чого утворюється інноваційна семема, що актуалізує на синтагматичному рівні свої вірогідні й приховані семи. Така кореляція є індивідуальним оперуванням (інтерпретацією, моделюванням) автора, що не обов'язково базується на подібності (за формою, функцією, кольором), а може поставати як сукупність контрадикторних архісем, парадоксально-диференційних ознак, що займають позицію співположення, співіснування в одній семемній структурі. Останнє відбиває людський фактор у мові, тобто, рефлексію свідомості конкретної мовної особистості стосовно лексичного значення слова. Предикатно-когнітивні концепції метафори доповнюють власне когнітивні теорії метафори, згідно з якими метафора витлумачується як вербалізований спосіб мислення про світ. Когнітивний статус метафори вчені прагнуть осмислити в поняттях: «концептуальна», «комп'ютерна», «базова», «онтологічна» метафора. Можна гіпотетично міркувати, що саме аналогії належить пріоритетне місце в повсякчасних семантичних процесах. Про те, що метафора є генетично та еволюційно первиннішою і що вона, ймовірно, витворює як нашу мову, так частини й мислення, констатували в різні часи О.М. Веселовський, Дж. Віко, М. Хайдеггер, Ф. Ніцше, О.О. Потебня, Ж.-Ж. Руссо, А.Р. Тюрго та інші. Свого часу А. Річардс констатував, що «мислення є метафоричним, та з нього виникають мовні метафори» [Річардс, 1990].

Вербальне існування метафори й часткове структурування тематичної сфери через метафору є витворами, що лежать в основі концептуальної метафори. Через концептуальні метафори інформація більш знайомої сфери може бути використаною для заповнення порожнин під час тлумачення та розуміння іншої сфери. Концептуальна метафора – це «когнітивний процес, що виражає й формує нові поняття, і без нього неможливо отримати нові знання» [Гак, 1998, с. 55]. Подібні метафори визначають спосіб мислення про різні концептуальні сфери й функціонують для вербалізації понять, позначаючи те, що не мало до них словесних виражень.

Усе трансцендентне, ідеальне, те, що не співвідноситься з денотативною сферою, мовець прагне втілити в метафорі. Носій мови занурюється в метафоричний словопростір: усе ще не пізнане постає саме в такий спосіб. Навіть у спробах теоретично осмислити саме поняття метафора ми вдаємося знову ж таки до метафор, як от: стерта, мертва, згасла чи до блеківських метафор фільтру, екрану, лінзи, метафор оболонки А. Річардса тощо [Річардс, 1990].

Дж. Лакофф та М. Джонсон ведуть мову про те, що «базова метафора верх-добре надає орієнтацію верх для загального стану добробуту й ця орієнтація узгоджена з ієрархічно нижчими випадками типу щастя-верх, здоров'я-верх» [Лакофф, Джонсон, 1990, с. 387-415].

Отже, традиційне протиставлення пряме/переносне значення щодо метафор постає, виходячи з гіпотези Лакоффа-Джонсона, як не зовсім коректне, оскільки витворення значень іде шляхом не від прямого значення до переносного, а від базисної когнітивної структури до лексичного значення. Метафора ніби вплітається в певні концептуальні системи (схеми), бо ж мова існує не у вакуумі, а є невід'ємною частиною тріади мислення – мова – пізнання. Концептуальна метафора постає як наскрізна інваріантна структура, що увібрала віковий досвід освоєння людиною світу.

Гіпотеза Лакоффа-Джонсона мала значний вплив на розвиток сучасних лінгвістичних теорій метафори, й на сьогодні можна вести мову про те, що вона є основою багатьох напрямів дослідження. Незважаючи на загальну логічну стрункість та привабливість концепції Лакоффа-Джонсона, вважаємо, що в цьому трансформаційному ланцюжку, що бере початок у глибинних мисленневих структурах, відсутній зв'язок із навколишнім світом, а сам метафоричний модус є внутрішньо замкненим. Метафоричний процес передбачає не тільки участь розуму, мозку людини, а й світу, в тріаді з яким метафоричний вислів постає як своєрідний вузол людина – метафора – світ. У цій теорії переоцінюється роль метафори в мисленні. Концептуальні метафори – не єдиний спосіб існування думки. Але погоджуємося з ідеєю, що метафора відіграє неабияку роль в організації знань та створенні нових понять, що такий підхід до метафоричного феномену надає можливість визначити, окрім риторичного та художньо-естетичного, когнітивний статус метафори, оскільки вона забезпечує межі розуміння невідомої сфери чи реконструює поняття знайомої сфери, містить певний пізнавальний потенціал, своєрідно «подовжує руку інтелекту» (Х. Ортега-і-Гассет), має величезну евристичну силу. Вперше в науці здійснено та обґрунтовано існування метафор мови/мислення. Цілісне вивчення когнітивних метафор дозволяє виявити спільну систему світобачення мовців, спосіб створення нашарованих одна на одну, переплєтених концептуальних картин.

Отже, репрезентовані теорії відбивають лише специфіку певної групи метафор і демонструють однобічний підхід до вивчення досліджуваного лінгвістичного явища. Очевидним є те, що метафоризація є складним і неоднорідним процесом, що функціонує в гетерогенних виявах. Базово-когнітивна метафора – це спосіб концептуалізації світу, який зумовлює існування мовних метафор. Номінативна метафора стає ресурсом номінації нових денотатів на

Психологічний інструментарій

основі перенесення ознак за подібністю (формою, кольором, функцією) з уже існуючих денотатів. Вважаємо, що розгляд метафори як предикації найповніше відбиває сутність досліджуваного феномену, а саме: створення внаслідок семантичної взаємодії (перетину, співіснування, співположення, а не заміни чи перенесення) значень (сем) нового смислу (нової семеми). Указаний підхід дозволяє тлумачити метафору як основну структуру смислової інновації, акцентувати увагу на прагматичній метаболічній конструюваності, мовленнєвих чи інтелектуальних діях (логічно вмотивованих/парадоксальних), передбачати майбутні понятійні зрушення й семантичні зміни, розширювати потенційні можливості узусу.

Можливості застосування методики переосмислення автобіографічного матеріалу в метафоричній формі

В останні десятиріччя центр тяжіння у вивченні метафори перемістився в галузь дослідження й застосування практичного мовлення та в ті сфери, що звернуті до мислення, свідомості та, нарешті, до моделювання штучного інтелекту.

Особливу актуальність проблема використання метафор набула у психотерапії. Це пов'язано з тим, що у сучасних дослідницьких методологіях, у науці в цілому й у навчальних програмах зокрема більша увага приділяється прямим підходам впливу. Та на порядку денному дуже гостро стоїть питання про те, що ж робити психотерапевту, навченому лише прямим підходам, коли він стикається з клієнтом «млявим», «непіддатливим», «що чинить опір», «нестійким» або, іншими словами, нездатним реагувати на прямі пропозиції, заклики або авторитарні виклики його ірраціональному мисленню.

Можливості метафор цілком очевидно впливають з їхньої здатності досягати проблемних сторін особистості, що звичайно досить сильно захищені від вторгнення. Їхнє використання є можливим за будь-яких методів психотерапії та на будь-якій стадії роботи з клієнтом: досягнення успішного рапорту, встановлення діагнозу та здійснення корекційного плану. За безпосередньої корекції метафора може бути використана як ілюстративний матеріал, підказка розв'язання проблеми, стимул для посилення мотивації, самостійний засіб впливу на форми відносин, керівництво до дії, додаткова можливість для зменшення опору, для переосмислення та нового визначення проблеми. З іншого боку, експліцитно або імпліцитно метафори використовуються в самих психотерапевтичних системах. Прикладом може слугувати використання Фрейдом сексуальної символіки як інструменту для розуміння сновидінь, фантазій та «несвідомих» асоціацій. К.Г. Юнг запровадив метафори «анімуса» та «аніми». О. Райх казав про «аргон». Гума-

ністична психологія оперує метафорою «п'єк-переживання», в той час, як механісти розмірковують про «маленький чорний ящик». У Е. Берна були «ігри», у Ф. Перлза – «верхня» й «нижня» собаки.

Далі, кожна терапія або система психології має за свої основи деякий набір метафор (у вигляді словника), який надає можливість виражати якійсь частині людей певну частку свого досвіду про світ. Однак, важливим уточненням є той факт, що такі метафори не є самим цим досвідом. Люди не носять у своїх головах ані маленьких «верхніх собак», ані «первісних сутностей», що блукають по околицях, шукаючи «Воно», щоби позмагатися з ним у двобої. Метафори являють собою лише спосіб повідомлення про досвід.

У сучасній психотерапевтичній практиці успішно використовуються індивідуально підібрані спрямовані метафори й метафоричні історії. Говорячи про майстрів конструювання психотерапевтичних метафор, не можна не виділити М.Г. Еріксона з його чарівними історіями, а також його послідовників та однодумців Дж.Зейга, К.Х. Ленктона, С.Р.Ленктона, Д. Гордона, Дж. Міллс, Р.Кроулі, М.Ф.Вігльсуорт, Д. Бретт. Хотілося б підкреслити ім'я Д. Гордона, який зробив один із перших кроків до трансформації інтуїтивного використання метафор у експліцитне. На його думку, головною умовою при роботі з метафорою є її ізоморфність проблемній ситуації клієнта – еквівалентність подій метафори подіям проблем. Д. Гордон рекомендує включати у мовлення персонажів предикати, характерні для актуальних діючих осіб, ідентифікувати категорії В. Сатір (блаймер, плакатор, комп'ютер, дистрактор), використовувати у тексті метафори субмодальні відмінності [Гордон, 1995]. К.Х. Ленктон та С.Р. Ленктон ефективно займаються конструюванням метафор, орієнтованих на конкретні цілі. Вони розробили категоріальну класифікацію метафоричних історій відповідно до їхнього структурування на досягнення цілей певних типів: зміна у впливові, реструктурування ставлення, зміна у поведінці, зміна у структурі сім'ї, зміна у самовихованні, зміна у процесі дисципліни й задоволення, стратегічне використання явищ трансу стосовно специфічних симптомів та метафори для дітей. Під час кожного сеансу встановлюються невеликі безпосередні цілі, що сприяють виконанню корекційного плану на кшталт блочного збудування. Потім конструється метафора, яка адресується кожній певній цілі, з використанням протоколу, підходящого для кожного класу цілей [Ленктон, Ленктон, 1995].

Метафора слугує каталізатором уяви, вона провокує образ, що, у свою чергу, дає багатий ґрунт для внутрішнього творчого когнітивного процесу особистісних змін. Доцільність використання метафоричної форми тексту автонаративу для створення психотерапев-

Психологічний інструментарій

тичної методики особистісного зростання природним шляхом впливає з концепцій Ю.М. Лотмана про особливості механізмів передачі інформації по автокомунікативному каналові [Лотман, 1971].

Питання про існування й функціонування даного каналу передачі повідомлення давно привертало увагу дослідників. Указівку на існування особливої мови, спеціально призначеної за функцією для автокомунікацій, можна знайти у Л.С. Виготського, який описував її під назвою «внутрішня мова». Зупинимось детальніше на головних рисах функціонування автокомунікативного каналу передачі інформації. У нашій культурі найтипівішим випадком передачі повідомлення є напрям «Я-Він», у якому «Я» – суб'єкт передачі, носій інформації, а «Він» – об'єкт, адресат. Панування комунікацій даного типу прикриває інший напрям передачі повідомлень, який схематично можна охарактеризувати як напрям «Я-Я». Випадок, коли суб'єкт передає повідомлення самому собі, тобто, тому, кому воно вже й так відоме, видається на перший погляд парадоксальним. Проте, повідомлення самому собі, яке не виконує мнемонічну функцію, перш за все має місце у випадках, коли при цьому підвищується ранг повідомлення. Звертання з речами, роздумами, текстами до самого себе – істотний факт не лише психології, а й історії культури в цілому.

Постає питання, внаслідок чого повідомлення, що передається в системі «Я-Я», не стає повною мірою надлишковим, а ще й набуває певну нову додаткову інформацію. З точки зору Ю.М. Лотмана, «в системі «Я-Він» змінними виявляються елементи моделі, що обрамляють (адресат заступає адресанта), а сталими – код і повідомлення. Повідомлення й інформація, що міститься в ньому, – константні, змінюється ж носій інформації».

У системі «Я-Я» носій інформації залишається той самий, але повідомлення у процесі комунікації переформулюється й набуває нового сенсу. Це відбувається у результаті того, що запроваджується додатковий – другий – код, та вихідне повідомлення перекодовується в одиницях його структури, одержуючи риси нового повідомлення» [там само, с. 25]. Та якщо система «Я-Він» забезпечує лише передачу певного константного обсягу інформації, то при автокомунікації відбувається її якісна трансформація, яка призводить до перебудови самого «Я». В першому випадку повідомлення залишається незмінним, у другому – воно внутрішньо перебудовує сутність індивіда, яка являє собою набір соціально значущих кодів, що й змінюються в процесі комунікативного акту. Передача повідомлення за другим типом не має іманентного характеру, бо обумовлена вторгненням ззовні певних додаткових кодів та наявністю зовнішніх поштовхів, які зсувають контекст.

Як зовнішні коди, під впливом яких перебудовується словесне повідомлення, можуть виступати різноманітні системи ритмічних рядів, побудованих за синтагматично вираженими принципами, але позбавлених власного семантичного значення (музичні повторення, орнаменти). Таким чином, для передачі інформації по автокомунікативному каналові необхідні зіткнення й взаємодія двох різнорідних начал: повідомлення певною семантичною мовою та вторгнення суто синтагматичного додаткового коду. Саме від сполучення цих чинників утворюється комунікативна система, що її можна назвати мовою «Я-Я».

Головною відмінною рисою автокомунікативної системи є редукція слів цієї мови. Слова мають тенденцію перетворюватися на знаки слів, індекси знаків. «Тенденція слів мови «Я-Я» до редукції проявляється в скороченнях, які являють собою основу записів для самого себе. У підсумку слова такого запису стають індексами, розгадати які можливо, лише знаючи, що написано» [там само, с.31]. Таким чином, узагальнюючи вище сказане, механізм передачі інформації «Я-Я» можна представити в такий спосіб. Після впровадження певного повідомлення природною мовою впроваджується певний додатковий код, що являє собою суто формальну організацію, яка має певну синтагматичну структуру, достатньо звільнену від будь-яких семантичних значень. Під впливом напруги, що постає між первісним повідомленням та вторинним кодом, виникає тенденція витлумачити семантичні елементи тексту як включені в додаткову синтагматичну конструкцію, внаслідок чого від взаємної співвіднесеності вони отримують нові значення.

Утім, під впливом вторинних кодів первісно значущі елементи не звільняються від семантичних зв'язків. Тобто загальномовна семантика лишається, але підлягає принциповій трансформації: на неї накладається вторинна семантика, утворена за рахунок зсувів, що постають при побудові різного типу ритмічних рядів із семантично значущих мовних елементів. Крім цього, зростання синтагматичних зв'язків усередині повідомлення певною мірою приглушує первісні семантичні зв'язки, внаслідок чого на певному рівні сприйняття текст можна розглядати як складно збудоване асемантичне повідомлення. Саме асемантичні синтагматично високоорганізовані тексти володіють здатністю продукувати асоціації. «Їм приписуються асоціативні значення. Наприклад, вдивляючись у візерунок шпалер або слухаючи непрограмну музику, ми приписуємо елементам цих текстів певні значення. Чим синтагматична організація є більш підкресленою, тим більш асоціативні й вільні стають семантичні зв'язки. Тому текст у каналі «Я-Я» має тенденцію обростати індивідуальними значеннями та одержує

Психологічний інструментарій

функцію організатора невпорядкованих асоціацій, які накопичуються у свідомості особистості. Він перебудовує ту особистість, яка включена до процесу автокомунікації» [там само, с.35].

Отже, у випадку передачі інформації по каналу «Я-Я» мова йде про підвищення рангу цієї інформації, її трансформації, переформулювання. При цьому впроваджуються не нові повідомлення, а нові коди; передавач повідомлення й реципієнт суміщаються в одній особі. В процесі автокомунікації, таким чином, відбувається переформування самої особистості, із чим, на думку Ю.М. Лотмана, пов'язане вельми широке коло її культурних функцій: від набуття необхідного людині почуття наповненості до самопізнання й саморозвитку. Безумовно, роль вторинних кодів можуть відігравати найрізноманітніші формальні структури. Та чим більш асемантичною є їхня власна самоорганізація, тим успішніше вони функціонують у питаннях переорганізації первинних сенсів. Такими кодами можуть виступати різні просторові об'єкти (архітектурні ансамблі, візерунки й орнаменти), а також часові об'єкти, наприклад, музичні твори.

Постає питання про дію вище описаних механізмів при передачі в каналі «Я-Я» словесних текстів. У цих випадках автокомунікативний характер зв'язку може у певний спосіб маскуватися, набуваючи форми інших видів спілкування. Наприклад, молитва може усвідомлюватися як спілкування із зовнішньою силою, а читання вже відомого тексту – як спілкування з його автором. Унаслідок цього, адресат, який сприймає вербальний текст, не завжди може однозначно вирішити, що саме йому передали, код чи повідомлення. Безперечно, слід наголосити на установці реципієнта, оскільки один і той самий текст може грати роль і повідомлення, і коду, або ж і того, і іншого водночас. Ю.М. Лотман вважає за необхідне тут розрізнити два важливих аспекти: властивість тексту, що дозволяє інтерпретувати його як код, та спосіб функціонування тексту, при якому він відповідним чином використовується. «У першому випадку необхідність сприймати текст не як звичайне повідомлення, а як певну кодову модель, сигналізується утворенням ритмічних рядів, повторів, виникненням додаткових упорядкованостей, цілком зайвих із точки зору комунікативних зв'язків у системі «Я-Він» [там само, с. 37]. Ритм не є структурним рівнем у побудові природних мов. На думку Ю.М. Лотмана, ритміко-метричні системи перенесені не з комунікативної системи «Я-Він», а зі структури «Я-Я».

У ситуаціях, коли текст не несе в собі якої-небудь нової інформації, а трансформує самоосмислення його автора, переводячи таким чином уже наявні повідомлення у нову систему значень, можна говорити про функціонування такого тексту як кодової системи. В художній літературі є велика кількість прикладів, що ілю-

струють вище описані механізми. Утім, у більш послідовній формі цей принцип проведено в релігійних текстах, притчах, міфах, метафоричних текстах, прислів'ях. Хоча тексти цього типу в момент свого зародження володіли певною семантикою, але пізніше ці зв'язки були втрачені і тексти почали набувати рис суто синтагматичних організацій. Та якщо на рівні природної мови вони, безперечно, володіють семантикою, то як явище культури – вони тяжіють до чистої синтагматики, тобто, з текстів стають кодами. Ю.М. Лотман вважає, що саме цю тенденцію міфу перетворюватися в суто синтагматичний, асемантичний текст, не повідомлення про певні події, а схему організації повідомлення, мав на увазі К.Леві-Строс, говорячи про його музичну природу.

Методика внутрішнього зростання «Трансформація особистісного міфу» (ТОМ)

На підставі вище сказаного постає можливість розглядати побудову тексту автонаративу в метафоричній формі як ефективний спосіб автокомунікації, що стимулює саморозвиток особистості. Розроблена нами методика ТОМ («Трансформація особистісного міфу») ґрунтується на переосмисленні автобіографічного матеріалу з метою усвідомлення особистісного потенціалу й вербалізації його в метафоричному тексті.

Процедура проведення методики ТОМ

1. Досліджуваним заздалегідь (термін до двох тижнів) повідомляють про роботу з автобіографічним матеріалом. Створюється установка на роботу.

2. Учаснику пропонується написати свою автобіографію в довільній формі.

3. З позиції стороннього спостерігача досліджуваному необхідно розбити текст автобіографії на «кадри», мікросюжети за довільним принципом.

4. «Покадрове» пропрацювання тексту, що передбачає максимальну емоційну включеність у кожен описаний подію, метою якої є створення процесуальної метафори кожного мікросюжету. Ключове питання цього етапу: «Що може бути метафорою цього переживання?» Всі процесуальні метафори послідовно фіксуються досліджуваним на папері.

5. Поетапне пропрацювання меж кожної одержаної метафори:

а) Робота з фінальною межею першої процесуальної метафори полягає в побудові метафори результату, що також фіксується досліджуваним. Ключові питання: «Що цінного ви винесли з цього етапу свого життя?», «Чому навчилися?», «Які особистісні досягнення супроводжували вас у цей період життя?»;

Психологічний інструментарій

б) Робота з початковою межею першої процесуальної метафори. Ключові питання: «Що привело вас до цього результату?», «Що привело вас до зростання та особистісних змін?», «Завдяки яким вашим якостям, характеристикам, особистісним параметрам став можливим отриманий результат?».

Аналогічним чином послідовно пропрацьовуються всі метафори з постійним фіксуванням одержуваного тексту.

6. На початок шостого етапу процедури досліджуваний володіє послідовністю дискретних метафоричних сюжетів, що рознесені у часі. Метою цього етапу є створення цілісного метафоричного тексту-континуму. Для цього необхідно побудувати метафори тих часових періодів життя, що не ввійшли до автобіографічного тексту та перебувають ніби між описаними в автобіографії мікросюжетами. Ця робота виконується у великому приміщенні, що уможливорює для досліджуваного реальне просторове віддалення переживань, що відповідають двом різним часовим періодам, місце розташування яких він відмічає на підлозі фішками. Далі досліджуваному пропонується, переміщаючися між фішками стільки, скільки це буде необхідно, уважно відстежувати зміни свого стану та вербалізувати його опис у метафоричній формі. Такі свого роду «подорожі» необхідно здійснити між усіма відміченими фішками часовими проміжками, послідовно заповнюючи пропуски побудованими метафорами, що по мірі виникнення записуються.

7. Досліджуваний синтезує тексти, одержані на двох попередніх етапах процедури, у цілісну метафоричну історію, остаточний варіант якої він фіксує на папері.

Проілюструємо застосування вище описаної методики на такому прикладі. Розглянемо повний текст автобіографії досліджуваної, який вона вже поділила на 9 мікросюжетів (третій етап).

«Я народилася 7 травня 1987 року. За гороскопом я бик, як і моя мама. Я вчуся в гімназії № 117 з першого класу. В мене класна мама та улюблений пес. Раніше я була в іншому класі, в «А». Я провчилася в ньому 8 років, а тут перейшла до іншого, але, правда, цей клас мені подобається набагато більше. Тут зовсім інші люди. Я людина, яка швидко закохується. Пам'ятаю своє перше кохання. Це було в першому класі. Цей хлопець був моїм однокласником. Його звали Андрій. Я пам'ятаю, як одна дівчинка знайшла брелок, а Андрій попросив у неї цей брелок. Тоді вона сказала, що віддасть, якщо він мене поцілує. І він поцілував. Я потім увесь день літала у піднебессі. Коли я пішла у п'ятий клас, у нас був новий класний керівник. Та вона мене не дуже полюбила. З часом і мої однокласники мене перестали любити. Але в мене була найкраща подруга. Її звали Саша. Ми з нею були, як-то кажуть, нерозлийвода.

Майже щодня ми зависали одна в одній. Вона знала про мене все, а я про неї. Але тепер, коли я в іншому класі, ми з нею спілкуємося лише на перервах. Шкода, що ми вже не кращі подруги. Був ще один випадок, коли ділили класи. Принцип був такий: усі, хто вчився з першого класу в цій школі, лишаються в цьому класі. Але наша класний керівник хотіла перевести мене. Але до школи, прямо до директора, прийшов мій тато. Я залишилася в цьому класі, але О.Р. стала не любити мене ще більше. Зараз у мене є класний хлопець. Його звати Костя. Ми з ним зустрічаємося. Мені з ним дуже весело. Він класний, добрий, ніжний та пухнастий. Я його дуже кохаю. З того часу, як я стала зустрічатися з Костею, в мене з'явилося чимало друзів-хлопців. Та вони всі дуже класні. Я знаю, що можу їм довіряти».

У результаті виконання інструкцій *четвертого етапу* методики ТОМ, досліджувана отримала 9 процесуальних метафор, відповідних кожному мікросюжетові.

1. Пестіння цуценяти.
2. Вхідження до нової кімнати.
3. Політ на дельтаплані.
4. Рух крізь темний ліс, в якому дерева без листя з дуже колючим гіллям.

5. Чарівна кімната.
6. Прощання з новорічною ялинкою.
7. Сходження на круту слизьку гірку.
8. Лагідний вітер.
9. Політ у нові простори.

Представимо результати її роботи *на п'ятому етапі* методики ТОМ.

1. а) Я зрозуміла, що людям слід довіряти.
б) Любов між членами моєї родини.
2. а) Я зрозуміла, що не слід боятися змін.
б) Інтерес до нового.
3. а) Я дізналася, що можу когось любити окрім своїх батьків.
б) Довіра до людей.
4. а) Я зрозуміла, що не всі люди можуть ставитися до мене добре. Люди не завжди залишаються однаковими.
б) Прагнення розуміти людей.
5. а) Усе ж таки є люди, яким можна довіряти.
б) Сподівання на краще, бажання й прагнення мати друзів.
6. а) Не все є вічним.
б) Знання, що все на світі змінюється. Почуття, що я також змінююся.
7. а) Стовідсотково я можу розраховувати лише на себе.
б) Упевненість, сила, мужність.
8. а) Я дістаю велику насолоду від близького спілкування.

Психологічний інструментарій

б) Інтерес до людей, довіра до близьких, вміння любити й піклуватися.

9. а) Зміна ставлення до багатьох хлопців у кращий бік.

б) Довіра до людей, цікавість.

Результати виконання інструкцій *шостого етапу* процедури (просторове пропрацювання меж виділених мікросюжетів та вербалізація своїх переживань у метафоричній формі) представимо в такий спосіб: 1-2 – посмішка; 2-3 – бутон чарівної квітки розкривається; 3-4 – сонячне затемнення; 4-5 – рятівне коло; 5-6 – тінь; 6-7 – порожнеча; 7-8 – весна, молоде листя на деревах; 8-9 – величезне безкрає поле, вкрите барвистими, різноманітними квітами.

На *сьомому етапі* досліджувана синтезувала досвід своїх переживань у цілісний метафоричний текст.

«У добрій собачій родині народилося симпатичне цуценя, якого всі любили й пестили. Посмішка не зникала з його допитливої мордочки. Воно сміливо заходило до нових незнайомих кімнат, в одній з яких воно побачило бутон чарівної квітки, який розкривався. Та раптом відбулося страшне сонячне затемнення. Вони всі опинилися в злому темному лісі. Вони просувалися з величезними труднощами. Довге колюче гілля боляче дряпало їх та заважало йти. Зненацька вони відчули порятунок, який наближався, та опинилися у чарівній кімнаті з ніжними звуками й звуками довіри. Але надійшов час тіней, час викинути новорічну ялинку. Цуценя відчуло порожнечу. Та вони йшли далі, усе вгору, вздовж крутої та слизької брудної гори, доки не дійшли до весни. Дмухнув лагідний вітер, молоде листя радісно зазеленіло на деревах. Попереду відкрилося нам величезне безкрає поле, вкрите все барвистими різноманітними квітами. Та я лечу в це поле, в новий простір, уперед!»

Вище наведений приклад яскраво відбиває внутрішню роботу досліджуваної з переосмислення автобіографічного матеріалу, усвідомлення особистісного потенціалу розвитку (зокрема таких внутрішніх ресурсів, як кохання, інтерес до нового, довіра, прагнення зрозуміти інших, упевненість) та вербалізації цього досвіду в метафоричній формі.

Психолінгвістичні особливості текстів автонаративів у метафоричній формі

Сучасна лінгвістика, завдяки розвиткові в її межах психологічних, когнітивних напрямів дослідження мовних одиниць, закріпила за метафорою статус головного способу символічного вираження внутрішнього досвіду людини, а саме вербалізованого способу його засвоєння. В руслі психологічних досліджень метафоричний текст може становити величезний інтерес як джерело

інформації про особливості роботи індивідуальної свідомості, зокрема, вивчення психолінгвістичних особливостей текстів автонаративів у метафоричній формі залежно від рівня самоактуалізації їхніх авторів. Із семіотичної точки зору, будь-який текст, у тому числі й метафоричний, – це система символів, структура якої визначається певними правилами, ґрунтованими на відносинах між формою та змістом. Відповідно слід розрізняти формальні, граматичні й змістові показники, які можна використати, застосовуючи до аналізу метафоричного тексту.

Для дослідження психолінгвістичних особливостей метафоричних текстів *рекомендуємо*:

1. Залучати незалежних експертів, які мали б оцінити емоційну насиченість метафоричного тексту за трибальною системою (1, 2, 3), а також виділити головну ідею розповіді.

2. У процесі аналізу тексти необхідно поділити на дві групи залежно від типу розповіді, що переважає у них (від I або III особи).

3. Доцільно здійснити систематизацію текстів залежно від ставлення автора до фіналу розповіді. Ступінь бажаності конкретного завершення метафоричного тексту оцінюється самими авторами за трибальною системою (-1, 0, 1).

4. Виділити граматичний склад автонаративів у метафоричній формі.

Розглянемо більш докладно процедуру аналізу основних ідей метафоричних наративів. В *таблиці 3* представлено список головних ідей, що є найбільш типовими для старшого підліткового та раннього юнацького віку.

Залежно від функційної спрямованості головних ідей, представлених цими текстами, розподілимо їх на дві групи. До першої групи віднесемо наративи, основні ідеї яких були спрямовані на особистісне зростання автора. До цих ідей ми відносимо такі: 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21. Тут і далі нумерація відповідає її представленню в табл. 3. До другої групи віднесемо тексти, головні ідеї яких містять в собі прагнення перекласти на кого-небудь відповідальність за своє життя, бажання не входити у контакт із реальністю, а також різноманітні форми негативного світосприйняття (1, 2, 3, 5, 10, 13, 14).

Усередині кожної з двох вище описаних груп текстів доцільно провести додаткову градацію. Наративи першої групи треба розподілити на дві підгрупи: тексти, основні ідеї яких відбивають активну й пасивну позицію автора. Серед текстів другої групи рекомендуємо окремо розглядати оповіді, що містять явне особистісне ставлення до реальності, та тексти, головна ідея яких виражалася у прагненні перекласти відповідальність за своє життя на інших.

Психологічний інструментарій

Таблиця 3

Основні ідеї метафоричних текстів, одержаних у результаті застосування методики ТОМ (із точки зору незалежних експертів)

№	Основні ідеї розповідей
1	Страх перед реальністю
2	Пошук “рятівника”
3	Позиція вичікування
4	Спостереження внутрішніх змін
5	Насторожене ставлення до світу
6	Активні самопрояви
7	Спостереження за активністю героя
8	Зміни зовнішнього світу
9	Споглядання гармонії
10	Агресивне ставлення до світу
11	Прагнення до нового
12	Прагнення до гармонії
13	Втеча від реальності
14	Пошук “винного”
15	Пошук зовнішніх ресурсів
16	Розширення можливостей
17	Формування бажаного результату
18	Позитивне ставлення до світу
19	Вивчення світу
20	Формування плану дій
21	Пошук внутрішніх ресурсів

Описану вище систематизацію метафоричних наративів представимо схематично у таблиці 4.

При аналізі метафоричних текстів зверніть увагу, що серед головних ідей наративів суб'єктів із високим рівнем самоактуалізації особистості характерними є: 6, 8, 11, 20, 21. У суб'єктів із низькими балами за опитувальником САМОАО найчастіше трапляються такі головні ідеї розповіді: 1, 2, 3, 10, 13, 14. На наступному етапі аналізу метафоричних текстів незалежні експерти мають оцінити емоційну насиченість наративів за трибальною системою, де 1 відповідає мінімальній, 3 – максимальній вираженості досліджуваного параметра. Метафоричним текстам суб'єктів із високим рівнем самоактуалізації особистості переважно притаманна висока й середня емоційна насиченість розповіді. Серед наративів досліджуваних із низькими балами за САМОАО, одержаними після проведення методики ТОМ, здебільшого трапляються тексти з низьким рівнем емоційної насиченості. У процесі аналізу метафоричних текстів також здійс-

Таблиця 4

Градація метафоричних текстів залежно від спрямованості головних ідей розповідей

	Спрямованість ідей метафоричних текстів			
	Продуктивна		Непродуктивна	
	Активна	Пасивна	Особистісне ставлення	Зняття відповідальності
Основні ідеї розповідей	6, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	4, 7, 9	1, 3, 5, 10	2, 13, 14

нюється їхня систематизація залежно від ставлення автора до фіналу розповіді. Ступінь бажаності конкретного завершення оповіді оцінювався за трибальною системою: -1 – негативне ставлення, 0 – нейтральна позиція, 1 – позитивна оцінка фіналу тексту. Дана характеристика тексту так само вивчалася у взаємозв'язку з рівнем самоактуалізації автора наративу.

Досліджувані з високими балами за САМОАО демонструють переважно позитивне ставлення до фактичного завершення розповіді; в текстах суб'єктів з низькими балами – трапляються лише такі типи ставлення до фіналу, як байдужість (0) та негатив (-1).

На наступному етапі аналізу метафоричних наративів тексти поділяються на дві групи залежно від переважного типу розповіді (від першої або третьої особи). У метафоричних текстах досліджуваних з високим рівнем самоактуалізації особистості переважним типом розповіді є оповідь від першої особи; в свою чергу, суб'єкти, які одержали низькі бали при застосуванні опитувальника САМОАО, будують свою оповідь переважно від третьої особи.

Таким чином, існують суттєві відмінності у смисловій організації метафоричного тексту в досліджуваних із високим і низьким рівнями самоактуалізації особистості. Характерними особливостями метафоричних текстів суб'єктів із високим рангом сумарного балу, одержаного при застосуванні самоактуалізаційного тесту, є вищий рівень емоційної насиченості автонаративів, позитивне ставлення автора до фіналу, а також переважний тип розповіді від I особи. Відзначимо також, що одночасна наявність трьох перелічених вище текстових параметрів у суб'єктів із високим рівнем самоактуалізації особистості трапляється досить часто. Відносна кількість таких текстів становить 38% серед досліджуваних із високим рівнем самоактуалізації особистості.

У свою чергу, для текстів, автори яких мають низькі бали за результатами застосування опитувальника САМОАО, характер-

Психологічний інструментарій

ним є нижчий рівень емоційного фону наративу, нейтральне або ж негативне ставлення до завершення метафоричного тексту, побудова розповіді переважно від третьої особи. Одночасна наявність описаних вище текстових характеристик в автонаративах суб'єктів з низьким рівнем самоактуалізації особистості становить 32%.

Одержані результати можна проінтерпретувати в такий спосіб. Високий рівень емоційної насиченості метафоричних текстів досліджуваних із високими балами, одержаними при застосуванні методики САМОАО, свідчить про повніше емоційне проживання життєвих подій авторами цих наративів. Переважний тип розповіді від I особи відбиває підвищений інтерес до самого себе, вищий рівень включеності в те, що відбувається. Сприйняття фіналу метафоричного тексту як бажаного суб'єктами з високим рівнем самоактуалізації особистості свідчить про наявність у них певного позитивного життєвого досвіду, що є своєрідною опорою для проживання поточних подій та формування ставлення до нього.

У свою чергу, знижений емоційний фон, який простежується в наративах досліджуваних із низькими рангами сумарного балу, одержаного при застосуванні самоактуалізаційного тесту, свідчить або про реальну емоційну вбогість подій, що проживаються, або про відсутність у них контакту зі своєю емоційною сферою. Характерний тип розповіді від III особи відбиває певний ступінь абстрагованості, відчуженості від власної самості. Наприклад, маленькі діти говорять про себе у третій особі, доки не сформують у себе поняття власного «Я» як цілісного, унікального, відмінного від інших («стадія дзеркала» за Ж. Лаканом). Нейтральне чи негативне ставлення до фіналу тексту свідчить як про наявність у досліджуваних емоційно значущого негативного життєвого досвіду, так і про переважні способи світосприйняття цих суб'єктів.

Наявність у метафоричних наративах виділених смислових текстових характеристик відбивається на особливостях граматичної структури досліджуваних текстів. Прикладом аналізу граматичних показників у психолінгвістичних дослідженнях може служити вивчення розподілу частот уживання різних частин мови в універсальних сугестивних та метафоричних текстах, одержане І.Ю. Черепановою в результаті застосування методики ВМО («Вербальна міфологізація особистості») [Черепанова, 1996]. У *таблиці 5* відбито граматичний склад метафоричних автонаративів, одержаних при застосуванні методики ТОМ, які співвідносяться з даними, одержаними І.Ю. Черепановою в результаті застосування методики ВМО.

Розглянемо також особливості граматичного складу метафоричних текстів залежно від рівня самоактуалізації особистості їхніх авторів. У *таблиці 6* представлено порівняльну характеристику показни-

Граматичний склад метафоричних текстів, одержаних у результаті застосування методик ВМО й ТОМ (у %%)

Частини мови	Тексти, одержані при застосуванні ВМО	Тексти, одержані при застосуванні ТОМ
Іменники	30.70	30.62
Прикметники	13.38	13.35
Числівники	0.57	0.60
Займенники	13.51	14.07
Дієслова	16.79	16.47
Прислівники	4.30	4.92
Прийменники	8.26	7.32
Сполучники	9.31	8.96
Частки	3.08	3.01
Вставні, модальні слова		
Вигуки	0.10	0.07
	-----	-----

ків відсоткового співвідношення різних частин мови у наративах досліджуваних із високими та низькими рангами сумарних балів, одержаних при повторному застосуванні опитувальника САМОАО.

Як видно з табл. 6, у текстах досліджуваних із високим рівнем самоактуалізації особистості відносна кількість прикметників та прислівників є більшою порівняно з наративами, автори яких одержали низькі бали при проведенні самоактуалізаційного тесту, що свідчить про вищу виразність наративів, про емоційну забарвленість переживань життєвих подій їхніми авторами. До особливостей автонаративів досліджуваних із високим рівнем самоактуалізації особистості можна також віднести вищий відсоток дієслів, що, на нашу думку, відбиває підвищену готовність до дії та свідчить про високу емоційну напругу тексту.

Узагальнюючи результати аналізу психолінгвістичних особливостей текстів автонаративів у метафоричній формі, сформулюємо такі висновки.

Для текстів суб'єктів із високими рангами сумарних балів, одержаних при застосуванні методики САМОАО, характерними є такі позиції:

- ◀ головними ідеями наративів є пошук внутрішніх ресурсів (розвиток та досконалення), прагнення гармонії, позитивне ставлення до світу;
- ◀ переважний тип розповіді від І особи;
- ◀ достатньо високий рівень емоційної насиченості;

Психологічний інструментарій

Таблиця 6

Порівняльна характеристика граматичного складу метафоричних текстів досліджуваних із високим та низьким рівнем самоактуалізації особистості

Частини мови	Відносна кількість (%%)	
	У текстах досліджуваних із високим рівнем самоактуалізації особистості	У текстах досліджуваних із низьким рівнем самоактуалізації особистості
Іменники	30.12	30.80
Прикметники	14.43	12.72
Числівники	1.05	-----
Займенники	14.07	14.01
Дієслова	17.68	16.29
Прислівники	4.99	3.89
Прийменники	7.35	7.96
Сполучники	8.87	8.94
Частки	2.64	3.67
Вставні, модальні слова	0.11	-----
Вигуки	-----	-----

- ◀ позитивне ставлення автора до фіналу метафоричного тексту;
- ◀ вища відносна кількість дієслів, прикметників та прислівників.

У свою чергу, до характерних ознак наративів суб'єктів із низьким рівнем самоактуалізації особистості можна віднести такі:

- ◀ головними ідеями наративів є стороже або агресивне ставлення до світу, пошук «рятівника», пошук «винного»;
- ◀ переважний тип розповіді від третьої особи;
- ◀ низький рівень емоційної насиченості;
- ◀ нейтральне або негативне ставлення автора до фіналу тексту;
- ◀ нижча відносна кількість дієслів, прислівників, прикметників.

Проілюструємо наявність суттєвих відмінностей у психолінгвістичній організації структури метафоричних текстів досліджуваних із високим та низьким рівнем самоактуалізації особистості.

Приклади автонаративів, автори яких одержали високі бали за САМОАО.

«Я бачив яскравий промінь, який здавався мені чарівним. Звичайні речі перетворювалися на твори мистецтва, обличчя людей прикрашалися посмішками, складні проблеми трансформувалися на цікаві задачі. Мені хотілося читати вірші: голосно, виразно, радісно! Хотіло-

Наративні психотехнології

ся знайомитися з новими людьми, хотілося зателефонувати старим знайомим!».

«Я подивився на дорогу, яка була довгою і незнайомою, але замість страху я відчув упевненість у своїх силах, у своїх можливостях навчатися. Я побачив маленьке кошеня, яке весело стрибало за метеликами. Мені було радісно, я сам не розумів, чому. Але я розумів, що все відбувається правильно. Кошеня підійшло до мене, торкнулося своїм пухнастим хвостиком до моєї ноги. Я нахилився і почав розмовляти з ним. З'явився автомобіль, і я поїхав на ньому. Мабуть, це кошеня перетворилося на автомобіль».

«Мені дуже хотілося пити. Я шукав магазин. Раптом до мене прилетів чаклун на хмарці і сказав, що вода з неба буде для мене більш корисною. Почався дощ. Ми з чаклуном бігали по калюжах і співали пісні з незнайомими словами. Це було дивним, але приємним. Серед цих слів було «блиломотим». Воно мені здавалося важливим. Я співав».

Приклади розповідей суб'єктів із низьким рівнем самоактуалізації особистості.

«Жив собі маленький хлопчик. Він не вмів кататися на велосипеді. Хлопчик просив, щоб його навчили, але всі відмовляли йому. Великий велосипед. Маленький хлопчик. Треба допомогти дитині, але коли хлопчик кричав, його ніхто не чув. Це було зовсім не зрозумілим для нього. Тихо. Сумно».

«Я почув тоненький голосок. Це був кумедний пес, який розмовляв людською мовою. Його очі дивилися неправильно: одне — догори, а інше — вліво. Його мова — теж неправильна: незрозуміла, мішана. Він почав дратувати мене. Може, вдарити його? Нічого не хочеться робити. Може, він сам піде. Вже вечір. Холодно. Раптом прийшов ще один неправильний пес: очі квадратні, лапи дерев'яні. Тепер уже їх двоє. Чого це вони до мене прийшли, я не хочу їх бачити, але мені лінь рухатися. Може, вони якось самі визначаться зі мною».

«Батько бив дівчинку. Вона плакала, але беззвучно. Вона знала, що коли виросте, то стане чаклункою і покарає всіх винних: 1) вихователку з дитячого садочка; 2) Оленку з верхнього поверху; 3) батька; 4) двоюрідного брата; 5) Галину Петрівну — викладача фізики; 6) всіх, хто вміє класно танцювати; 7) всіх, хто відпочиває влітку за кордоном; 8) Олега; 9) маму, бо не купила мені «стіли»; 10) всіх, хто мене ображає. Дівчинка буде мати велику силу. Коли вона вийде на вулицю, всі будуть її боятися. А може, ніхто не буде знати про її можливості. Може це буде для всіх несподіванкою. Вона ще не знає. Вона нічого не відчуває. Може, хтось її врятує.»

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ВИКОРИСТАННЯ НАРАТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

Працюючи у парадигмі наративної психології, ми спробували розробити кілька методів та прийомів роботи з дітьми. Однак, розглядаючи дану проблему, ми неодмінно потрапляємо у сферу діяльності наративної психотерапії. Жорняк Є.С., Савельєва Н.В. [Жорняк, Савельєва, 2006] зауважують, що основна ідея наративної терапії полягає у тому, що життя й стосунки людей формуються: знаннями та історіями, які були створені сукупністю людей і використовуються цими людьми для осмислення і опису їхнього досвіду.

Як стверджують автори, кожен із нас складається із різноманіття історій: про наші особистісні «Я», про наші здібності та досягнення, про невдачі та поразки, про інтереси та наміри, про вчинки та бажання тощо. Якими саме будуть ці історії, залежить від того, на які події ми звернули увагу, як пов'язали між собою і який сенс їм надали. Наративна терапія пропонує людям можливість розповісти та перерозповісти, втілити та перевтілити історії свого життя, яким людина надає перевагу, перетворити унікальні, випадкові, суперечливі події її життя на важливі значимі епізоди; відкрити альтернативні знання та вміння.

Таким чином, автори дійшли висновку, що наративна терапія дозволяє людям вирішити наступні проблеми:

- ◀ дозволяє відокремити життя і стосунки від тих знань та історій, які, на думку клієнта, вже вичерпали себе;
- ◀ дозволяє звільнитися від домінуючих історій;
- ◀ заохочує людину переписати історію свого життя у відповідності до альтернативної історії, якій вона відає перевагу.

Якщо, йдучи за Дж. Брунером, розглядати психотерапію як процес, у якому люди відчують постійну можливість вибору щодо тих реалій, в яких вони перебувають, то мета психотерапевтичного процесу полягає в тому, що певні фіксовані сенси та форми поведінки в ході бесіди отримують простір, розширюються, зміщуються та змінюються. Створюється та «історія життя», яку людина змогла б прийняти. Це прийняття свого досвіду передбачає й прийняття власної особистості. В такому ставленні до себе людина стає більш цілісною, дієвою, в неї виявляється менше невротичних розладів, змінюється самосприйняття, вона стає більш відкритою для свого досвіду, не відкидаючи травмуючих ситуацій минулого. К. Роджерс стверджував, що людина не змінюється до того часу, поки не дасть собі можливості бути такою, якою вона є, не прийме себе з усіма своїми недоліками і проблемами.

Спираючись на теорію І. Ялома [Ялом, 2000], ми припускаємо, що за послідовністю етапів психокорекційної та психотерапевтичної роботи постає концепція «відповідальності», яка охоплює всі компоненти цього процесу. Основний зміст цієї концепції полягає в тому, що особистість «відповідальна», коли є причиною, автором чогось, тобто, кожен відповідальний за ту послідовність подій, які відбуваються з ним у різних життєвих ситуаціях та в житті в цілому. Таким чином, людина відповідальна за своє минуле та теперішнє життя і, аналогічно, повністю відповідальна за своє майбутнє. Тобто, особистість несе відповідальність за створення свого світу, а отже – за його трансформацію. Людина, яка дійсно бере на себе таку відповідальність, повинна прийняти й те, що немає сенсу сподіватися на зміни, якщо вона сама не змінюється. В контексті наративної психології ця зміна проходить шляхом осмислення, інтерпретації, конструювання, реконструювання та, нарешті, прийняття різних аспектів власного досвіду як невід'ємної частини свого життя.

Багато авторів, зокрема, послідовники психоаналітичної теорії З. Фрейда, стверджують, що істинні причини поведінки особистості можна знайти лише в минулому. Звичайно, минуле відіграє значну, але не вирішальну роль у створенні людиною концепції свого життя. Воно цінне в тій мірі, в якій пояснює сьогодишню реальність особистості. Тобто, минуле існує в тому вигляді, в якому людина формує його в теперішньому, при цьому, певною мірою протиставляючи майбутньому. Конструюючи свою реальність, особа згадує лише невелику частину свого минулого досвіду, причому, згадуючи й синтезуючи минуле таким чином, щоб досягти гармонії зі своїм теперішнім уявленням про себе, включаючи таким чином минулий досвід в систему «Я-концепції». Змінюючи в процесі психокорекційної та психотерапевтичної роботи свій образ, вона перебудовує своє минуле, тобто, проходить реконструювання минулого досвіду. Нове минуле, в свою чергу, впливає на самоствавлення людини, на прийняття тих сторін власного досвіду та власної особистості, які з різних причин до цього не сприймалися або заперечувалися. Але майбутнє не менше, ніж минуле, визначає поведінку особистості. Людина завжди ставить перед собою певні цілі, завдання, прагнучи їх досягти, і тим самим наблизитися до свого ідеалізованого образу «Я». Ці фактори, як усвідомлені, так і неусвідомлені, пов'язують теперішнє з майбутнім та минулим.

Аналізуючи результати, отримані в процесі дослідження, ми дійшли висновку, що навіть у найбільш розгорнутій автобіографії за її межами лишається більше, ніж у ній розкривається. Напевно, це означає, що життєві наративи, які несуть травмуючі смисли,

Психологічний інструментарій

заперечуються чи витісняються особистістю. Ці «травмуючі» нарративи, на нашу думку, можуть перетворитися на домінуючу історію. Домінуючий нарратив визначає форми переконань та поведінки людини, яким вона з тієї чи іншої причини надає переваги. Ці нарративи не дозволяють осмислити та прожити інші нарративи та можуть у значній мірі охоплювати весь досвід людини та суперечити важливим його аспектам.

На думку Дж. Фрідман та Дж. Комбс [Фрідман, Комбс, 2001], домінуючий нарратив, що створює особистість, є проблемно-насиченою історією. Оскільки людина живе цією історією, то вона схильна бачити весь свій досвід в контексті цієї історії. Домінуючі нарративи підтримують проблеми особистості, обмежуючи та пригнічуючи її життя. Вони витісняють історії, які дали б змогу по-іншому поглянути на власне життя.

Варто зауважити, що домінуючий нарратив може мати як негативний, так і позитивний характер. В першому випадку він дійсно є проблемно-насиченою історією, породження якої є джерелом постійної тривоги, самозвинувачень, незадоволеності власним життям. В другому ж – навпаки, з'являється своєрідна «безпроблемна» історія постійних перемог, в якій головній дійовій особі (автору) притаманні лише позитивні риси та якості. Але, як правило, при наявності домінуючого нарративу особистість описує лише одну існуючу для неї реальність, вона постійно шукає абсолютну істину, єдине можливе сприйняття власного «Я» та власного життя. Історії, що лежать за межами домінуючого нарративу, не сприймаються, отже, досвід особистості не включається в систему «Я-концепції».

Як стверджує Дж. Брунер, людина постійно має можливість вибору щодо реалій, які її оточують і які вона переживає. Це означає, що життєві нарративи можуть бути переосмислені та реконструйовані шляхом виявлення інших подій, що раніше не були включені в історію життя або ж шляхом зміни свого ставлення до подій, що вже отримали свою інтерпретацію. Тобто, певні фіксовані смисли і форми поведінки розширюються та змінюються, що дозволяє породжувати нові нарративи. Таким чином, мета психокорекційної роботи полягає в усвідомленні того, що будь-якій історії властиве різноманіття можливих смислів, а отже, в будь-якої людини існує життєвий досвід, що виходить за межі домінуючих історій, які витіснили цей досвід. Конструювання нових історій дозволяє надати нового смислу власному досвіду особистості й позбавитися від домінуючих нарративів. Крім того, замість єдиного можливого сприймання образу «Я», людина відкриває для себе можливість породжувати різний досвід та визначити, якому образу «Я» вона надає перевагу і в яких контекстах. І лише потім робота

спрямовується на те, щоб підтримувати цей образ в процесі породження нових наративів, які підтримують розвиток образу власного «Я», що приймається особистістю.

Наративні технології роботи з дітьми молодшого шкільного віку

Розповідання історій є важливим засобом осмислення оточуючого світу та передачі інформації, знань, мудрості від покоління до покоління. Через розповідання історій люди виражають і транслюють свій досвід оточуючим, допомагаючи їм відчувати себе включеними до суспільства. Крім того, історії та казки допомагають дітям ставати дорослішими, отримувати осмислене уявлення про оточуючий світ і сприяють розвитку стосунків між дітьми та дорослими.

Крім функції саморозкриття та трансляції власних переживань іншим, техніка розповідання історій несе у собі також функцію підтримання психічного здоров'я, що було властиве навіть стародавнім культурам. Традиційні казки відображають чи ілюструють типові ситуації, з якими може зустрітися людина, таким чином, готуючи її до такої можливості й забезпечуючи засобами, які допоможуть у таких ситуаціях.

Уявляючи типові ситуації, відображені у казках, чи створюючи власні історії, розповіді, дитина ідентифікує себе з певними персонажами. Така ідентифікація може сприяти формуванню почуття належності до певної групи і спрямовувати людину у процесі прийняття рішення. Придумуючи історію, розповідач також має можливість виразити власні психологічні й емоційні потреби, настановлення тощо.

Особливість дитини молодшого шкільного віку полягає в тому, що вона ще мало усвідомлює свої переживання й далеко не завжди здатна зрозуміти причини, що їх викликають. На труднощі, що виникають у дитини в школі, вона найчастіше відповідає емоційними реакціями – гнівом, страхом, образою, а іноді замкненістю та відгородженістю.

Зауважимо, що у молодшому шкільному віці у дітей особливо активно проходить формування довільності, внутрішнього плану дій, починає розвиватися здатність до рефлексії. Тому саме на даному етапі дитина може успішно оволодіти засобами та способами аналізу своєї поведінки та поведінки інших людей. Однак, щоб дитина могла свідомо регулювати свою поведінку, треба навчити її адекватно виражати свої почуття, знаходити конструктивні способи виходу з складних ситуацій. Якщо не звернути на це уваги, то невідреаговані почуття будуть ще довго впливати на життя дитини, визначаючи його та створюючи все нові суб'єктивні складності. Створюючи «історію власного життя», дитина отримує змо-

Психологічний інструментарій

гу усвідомити минулі життєві ситуації, їх вплив на даний життєвий етап. Крім того, вона може визначити своє ставлення до тих чи інших життєвих подій, навчаючись тим самим інтерпретувати їх, надавати позитивне емоційне забарвлення, що сприяє позитивному ставленню до власного життя.

К.Роджерс стверджував, що дитині властивий високий ступінь конгруентності, що передбачає відкритість власному досвіду, усвідомлення теперішнього «Я». Незадоволення потреби дитини в любові та визнанні може призвести до неможливості позитивно сприймати реальність, до формування захисних механізмів. Негативний вплив минулого досвіду, особливо в період молодшого шкільного віку, формує певні патерни поведінки, призводить до формування стереотипів, що впливають на процес усвідомлення власної історії життя та не дають можливості змінити непродуктивну поведінку. Саме тому з дітьми бажано було б проводити психопрофілактичну роботу, що спрямована на відкриття можливостей прийняти власну особистість та сформувати позитивну історію життя.

Але в зв'язку з тим, що у дітей ще недостатньо розвинуте писемне мовлення, досить небагатий особистий досвід, роботу, спрямовану на усвідомлення дитиною власного досвіду, доцільно починати з розвитку здатності будувати зв'язну розповідь, а також розвитку вміння проаналізувати особливості даної розповіді. Даний напрямок роботи дозволяє стимулювати дітей до написання розповідей, що є важливим інструментом самовираження та самопізнання. Оскільки безпосереднє вербальне самовираження має вагомий вплив на внутрішній світ дитини, написані дітьми розповіді аналізуються, дитина намагається визначити автора розповіді за тими чи іншими ознаками.

Варто, однак, зауважити, що працюючи з дітьми молодшого шкільного віку, ми впевнилися у тому, що розвиткові вміння побудувати письмову зв'язну розповідь передуює породження дитиною усної розповіді. Дитина не почне писати, якщо вона боїться розповідати, якщо їй властивий страх самовираження, страх не відповідати очікуванням оточуючих тощо.

Використання історій при роботі психолога з дітьми включає різні прийоми роботи залежно від віку, складу групи, мети психокорекційної чи розвивальної роботи. *В своїй роботі ми використовуємо такі прийоми:*

- ◀ продовжити розпочату розповідь або казку;
- ◀ скласти розповідь на задану тему від імені іншого учасника групи;
- ◀ скласти розповідь від імені якогось предмета;
- ◀ дати «інтерв'ю журналістові»;

◀ дати словесний опис і висновок за малюнком будь-кого із учасників групи;

◀ розповісти історію від імені своїх батьків;

◀ дати власне закінчення розповіді або казці тощо.

Молодший школяр згодом зможе досить успішно письмово викладати свої думки та почуття, якщо спочатку він зможе написати про ті речі, які знає найкраще, які важливі для нього. Саме тому роботу, спрямовану на розвиток вміння письмово викласти свої думки, як необхідної умови самовираження та самопізнання, доцільно, на наш погляд, починати із складання невеличких довільних розповідей. Крім того, ведучому важливо наголосити, що увага не звертатиметься на допущені помилки та почерк дитини. Головне – спробувати висловити якусь цікаву думку, яка б відрізняла розповідь дитини від інших.

Прийом «Письменник»

Інструкція. «Уяви, що ти – письменник. Спробуй скласти і записати невеличку розповідь або казку. Ти можеш вибрати будь-якого героя та будь-який сюжет. Потім я зачитаю ваші розповіді, й ми всі разом спробуємо здогадатися, хто ж автор того чи іншого оповідання. А ще ви спробуєте визначити, які якості відрізняють автора розповіді.»

Техніка подальшої роботи з дитячими розповідями полягає у тому, що діти за бажанням описують людину, яка, на їхню думку, є автором цієї розповіді. Крім того, вони повинні відзначити, яка думка розповіді дала змогу визначити вказані якості особистості автора тексту. Наведемо кілька прикладів оповідань, написаних учнями других та третіх класів (вік дітей 7-9 років).

Мої Олівці

В мене олівці гарні. Але іноді, коли галасує клас, вони ламаються. Але коли він не галасує, вони цілі.

Опис автора учасниками групи:

– Мені здається, що цій людині не подобається галас навкруги.

– Ця людина може звинувачувати оточуючих, адже олівці ламаються, коли хтось галасує.

– Цій людині важко працювати на уроках, адже часто буває, що хтось бавиться, викрикує.

Мій портфель

Портфель у мене чорний. Я завжди ношу його у школу. Іноді портфель застряє у парті. А коли я проходжу біля дитячого садка, портфель чомусь стає білим. Я думаю, що він не дуже задоволений.

Опис автора учасниками групи:

– Мені здається, що автор хоче повернутися до дитячого садка, адже портфель біля садка змінює колір.

Психологічний інструментарій

– А я думаю, навпаки, що він біліє від страху, що його володар повернеться до дитячого садка.

– Цій людині не завжди хочеться вчитися, адже портфель іноді застряє у парті.

Моє ліжко

Я дуже люблю, коли на мене лягає моя подружка. Її звати Наталя. Вона дуже хороша дівчинка, але завжди пізно лягає спати.

Опис автора учасниками групи:

– Людина, яка написала розповідь любить поспати.

– А мені здається, що вона не організована, адже не може вчасно лягти спати.

– Значить, її довго примушують виконувати уроки і вона робить їх до пізнього вечора.

– Якщо хтось примушує, значить людина не самотійна.

Доцільно звернути увагу на те, що авторами наступних розповідей є діти третього класу, тобто лише на рік старші за авторів попередніх розповідей. При порівнянні ми помітимо, що розповіді стають більш розгорнутими, насиченими певними подіями, з'являються різні діючі персонажі. Крім того, певною мірою дітям вже вдається відобразити свої погляди, мрії, уподобання, переконання тощо. Таким чином, даний напрямок розвивальної, а в деяких ситуаціях і корекційної роботи, дає можливість пізнати власне «Я», розкрити свої певні риси та якості в символічній формі.

Ой, як боляче

Жили собі два чоботи. Одного звали Хай, а другого – Хряц. Одного разу Хряц каже Хаю:

– Ходімо подорожувати.

– Добре, я згоден, – відповів Хай.

Вони пішли.

– І куди ми підемо?

– Не знаю.

– Тоді навіщо ми пішли?

– Просто задля цікавості.

– А навіщо ти мене із собою взяв?

– Теж для цікавості.

– Я з тобою не хочу дружити. Ти мене кудись завів, а вивести зможеш?

– Я не знаю.

Хай знав дорогу, але Хряца не взяв. Хряц засумував і заплакав:

– Я нікому не потрібний.

Через рік вони зустрілися.

Опис автора учасниками групи:

– Мені здається, що автор розповіді – людина самотня, у якої немає друзів, адже у розповіді Хряц сказав, що нікому не потрібний.

Наративні психотехнології

– Ні, а мені здається, що її просто підвів друг і вона більше з ним спілкуватися не хоче.

– Я вважаю, що розповідь написала добра людина, яка не хоче сварок, любить допомагати іншим, але не прощає, коли її підводять друзі.

Чарівний годинник

Жив собі старий Годинник. Але він був чарівний, він міг перевтілюватися. Годинником володів хлопчик, який гаяв свій час. Але Годинник вирішив: «Ні! Треба покласти цьому край.» І Годинник розбудив хлопця не наступного ранку, а наступної ночі. А наступного дня він отримав у класному журналі «2». Відтоді хлопець вже ніколи не витрачав марно час.

Опис автора учасниками групи:

– Це розповідь неорганізованої людини, яка не вміє цінувати час.

– Я думаю, що від цієї неорганізованості страждає, перш за все, ця людина, про це говорить «двійка отримана у журналі».

– Цей хлопець не може організуватися сам, йому для цього обов'язково хтось потрібний. У розповіді – Годинник, а у житті, мабуть, мама, тато, бабуся.

– Якщо він не зможе змінитися, далі йому буде ще важче.

Робот з рідкого металу

Жив собі у магазині робот з рідкого металу. Його ніхто не купував. Одного разу він побачив маленьку лялечку. Лялечка звернулася до нього:

– Давай дружити.

– Давай, – відповів рідкий робот.

Відтоді вони кожного вечора гуляли. Одного вечора на прогулянці робот говорить:

– Я мрію про те, щоб опинитися на острові.

– А я мрію про те, щоб у мене була господиня.

Пройшло кілька днів, і лялечку купили для дівчинки, а робот забрав іноземець на великий острів.

Опис автора учасниками групи:

– Це дружелюбна людина, яка може бути з усіма в добрих стосунках, адже у розповіді робот не відмовив лялечці у дружбі.

– Це неконфліктна людина. адже у розповіді кожен вечір друзі проводили разом.

– Ця людина про щось постійно мріє і очікує, що її мрії збудуться.

– Мені також здається, що це добра, дружелюбна людина, яка не любить сваритися. Але не всі мрії збуваються самі собою. Для того, щоб вони збувалися, треба самому щось робити, а у розповіді мрії здійснює хтось інший, а не робот і лялечка.

Психологічний інструментарій

Важливою умовою проведення даного прийому роботи є те, що при обговоренні автор розповіді може також висловлювати свою думку як сторонній спостерігач. Тобто, він має також право аналізувати власну розповідь, однак, в процесі обговорення він не має права заперечувати думки інших учасників групи. Лише після закінчення обговорення автор може висловлюватися, погоджуючись чи сперечаючись з чиеюсь думкою. Наостанок він називає учасника, який висловив думку, яка, з точки зору автора, найбільш точно його характеризує.

Порівнюючи описи дітей першого та другого року занять, можна помітити, що описи третьокласників більш розгорнуті, спрямовані на виділення та аналіз якостей особистості. Для доведення своєї думки вони частіше звертаються до тексту, що дає можливість розвивати навички його аналізу з точки зору визначення особистості автора. Крім того, вони намагаються проаналізувати, як ті чи інші якості можуть впливати на життя автора тексту, що йому заважає, а що допомагає. Аналіз дитячих розповідей дозволяє зробити висновок, що навіть у невеличких розповідях можна спостерігати проекцію різних граней власного «Я» дитини.

Описану нами методику ми відносимо до проєктивних, що, однак, не заперечує ефективності її використання як в діагностичній, так і в розвивальній та корекційній роботі. Підтвердження нашої думки можна знайти в сучасній психологічній літературі. Зокрема, Л.Беллак та Д.Раппорт вважають, що проєктивне дослідження може виступати початковим етапом психотерапії.. Н.С. Бурлакова в свою чергу зауважує [Бурлакова, Олешкевич, 2001], що в психологічній практиці останнім часом намітилися тенденція повернення до цінності безпосередньо психологічного досвіду, в зв'язку з чим у сучасній психології формується орієнтація на поєднання практик діагностики, виховання, психотерапії тощо, тобто, з'являється тенденція до створення цілісних практик. На нашу думку, наративні технології, що передбачають роботу з текстовим матеріалом, в якому відображений досвід особистості, можуть виступати в якості саме таких цілісних практик. Необхідність і можливість використання інтегративних практик, наявність їх серед методів та прийомів роботи психолога є особливо важливим при роботі з дітьми, де власне терапевтичні, розвивальні, корекційні завдання тісно переплетені з завданнями навчання та розвитку.

Одним з таких методів, на наш погляд, є **написання дітьми невеликих розповідей на задану тему**. Такий вид роботи з дітьми дає змогу не лише розвивати писемне мовлення. В розповідях діти так чи інакше виражають свої думки, почуття, таким чином, розкриваючи власні риси, якості, погляди на життєві ситуації тощо.

Своєрідна проекція дитиною власного «Я» дає психологу підґрунтя для розвивальної та корекційної роботи з автором розповіді. *Наведемо для прикладу дитячі розповіді на різні теми.*

Радість

В невеличкому селі жила дівчинка Оленка. Вона була дуже сумна, тому що у неї не було друзів. Мати хотіла, щоб Оленка повеселішала, і відправила її до міста, щоб вона подивилася на його красу. Але дівчинка не повеселішала, бо не знайшла собі друга.

Потім Оленка захотіла познайомитися з дівчинкою Олею. Коли вони познайомилися, то разом поїхали до села. З тих пір Оленка була веселою.

Дівчинка, 10 років

Дружба

Жив на світі хлопчик на ім'я Ява. Ява жив у прийомних батьків. Він був самотній і не мав друзів. У школі його зневажали, з нього насміхалися та не хотіли дружити. Він приходив до школи і ранок починався з того, що всі його дражнять і обзивають.

Одного разу він прийшов до школи і побачив, що одна дівчинка плаче. Він дав їй цукерку та заспокоїв її, а вона йому подякувала. Наступного дня він допоміг іншому хлопчику. Через кілька днів його вже поважали. А коли з ним поговорили, він виявився дуже цікавою людиною. Тепер з ним дружили всі.

Хлопчик, 9 років

Щастя

Жила на світі дівчинка Оля. В неї був сумний настрій, тому що вона не мала друзів. У неї були погані оцінки у школі, й вона ніяк не могла їх виправити. Вона не любила читати, а коли читала, то дуже хотіла погратися. Але коли вона підходила до іграшок, то діти забирали всі іграшки.

Одного разу вона йшла додому і побачила собаку, яка була самотня і не мала друзів. Вона забрала собаку додому і дуже полюбила її. Цю собаку послав Чарівник з королівства «Щастя». Він бачив Олю у своєму чарівному дзеркалі.

Оля дуже піклувалася про собаку, яку назвала Малюком. Після цього вона стала найщасливішою людиною! Чарівник зрадив. На світі стало на одну щасливу людину більше!

Дівчинка, 9 років

Практична робота з дітьми молодшого шкільного віку показала, що досить ефективним прийомом роботи є також **групове створення та програвання дітьми казкових ситуацій**.

Підтвердження ефективності використання казкових ситуацій ми знайшли в роботі О. Петрової «Казка як наратив». Зокрема, автор зауважує, що в будь-якому казковому сюжеті є спогади про дитинство, коли у особистості було багато креативних ресурсів. Казка завжди говорить на інфантильній мові, у якій проглядається дитяча влада над світом. Крім того, у казці завжди хороший

Психологічний інструментарій

фінал і тому вона викликає менше тривоги. За рахунок композиції людина може спростити соціальні зв'язки і зробити ситуацію менш загрозливою, чи менш складною.

На думку О.Петрової найбільш поширеними формами роботи з казкою у психотерапії є:

1) програвання сюжету за ролями і наступна рефлексія почуттів;
2) прослуховування (читання, перегляд) сюжету, потім відшукання емоційно значущої ситуації, після чого будується робота з проекціями;

3) прослуховування казки, а потім вираження почуттів у малюнку;

4) робота з переживаннями з приводу сюжету або із ставленням до конкретного героя;

5) провокація «стандартних» почуттів через переживання історії чи через контакт з певним персонажем;

6) пряме програмування досвіду переживань, які можна спрогнозувати, через контакт із сюжетом казки. Наприклад, коли казку розповідають клієнту в трансовому стані або дитині на ніч.

Ми дозволили собі відійти від даних форм. У своїй роботі ми пропонуємо дітям створити власну казку або ж власний сюжет і потім програти його.

Особливість даного прийому роботи полягає у тому, що тренінгова група поділяється на кілька підгруп (по 4-5 осіб), у той час, як одна із підгруп програє власний казковий сюжет, інші є глядачами. Для створення казкового сюжету дітям пропонується кілька тем, одну з яких вони довільно обирають. Наприклад, «Дружба», «Сім'я», «Школа», «Клас», «Мрія» тощо. Таким чином, психолог може визначати ті теми, які, на його погляд, є найпроблемнішими, і пропонувати їх дітям. На створення проекту казки та одну репетицію відводиться 25-30 хвилин.

У кожній підгрупі учасниками обирається «режисер», в об'язки якого входить розподіл ролей та постановка сюжету. Таким чином, «режисер» відповідає за успішність проекту. Спостереження за процесом вибору «режисера» дає додатковий діагностичний матеріал. Зокрема, можна визначити лідерів груп, виявити певні індивідуальні риси учасників: впевненість чи невпевненість дитини в собі, конфліктність чи вміння співпрацювати, прагнення до лідерства, страх перед відповідальністю тощо.

Після закінчення інсценування «глядачі» мають право ставити будь-які запитання до «акторів» та «режисера» з приводу сюжету казки чи гри «акторів». Задаючи запитання дитина, як правило, виражає своє ставлення до сюжету, бачення проблемної ситуації, спираючись на власний життєвий досвід.

Алгоритм роботи над казкою за темою «Дружба»

Сюжет казки, створений учасниками однієї з підгруп: «Жили собі у лісі двоє друзів: Лисичка і Борсучок. Вони часто вигадували собі різні ігри та гралися удвох. Але у лісі також жила Білочка, яка любила робити іншим капості. Через це з нею зовсім ніхто не товаришував.

Одного разу Білочка викопала велику яму, яку зверху засипала листям. Друзі так захопилися грою, що не помітили яму і Борсучок впав у неї та сильно забився. Лисичка допомогла другові вибратися з ями, і вони разом засипали її ґрунтом. Білочка, яка за цим спостерігала, розсердилася, і коли друзі пішли, знову викопала яму. Через деякий час до неї потрапила Лисичка. Цього разу друзі вирішили подивитися, хто ж робить такі капості, і сховалися неподалік у кущах. А коли вони побачили Білочку, яка прийшла перевірити свою яму, то вирішили провчити її. Вони викопали поряд ще одну яму, засипали її листям і знову сховалися у кущах. Наступного дня Білочка повернулася та потрапила у пастку. Вона сильно забилася і плакала та їй ніхто не поспішав на допомогу. Лише через деякий час, коли Білочка пообіцяла так не робити, Борсучок допоміг їй вибратися. Так друзі провчили пустунку.»

Після закінчення інсценування, учасники групи ставили запитання до «акторської групи».

- А чому у вашій казці з Білочкою ніхто не товаришував?
- Але ж у неї був поганий характер.
- Чому ваша казка називається «Дружба»?
- Тому, що друзі разом провчили противну Білку.
- Я не погоджуюся, що дружба полягає у тому, що потрібно разом комусь мститися.
- А нам здається, що помститися потрібно було. З людиною треба вести себе так, як вона поводить себе з тобою.
- Якби в казці з Білочкою потоваришували, то вона б могла називатися «Дружба».
- Я не погоджуюся, адже тепер Білочка не буде так чинити.
- А мені здається, що вона може образитися і продовжуватиме робити капості.
- Тоді її знову провчать.
- Тоді скажіть, що таке «дружба».
- Дружба – це коли друг тобі допомагає, грається з тобою, втішить, коли тобі погано.
- Ваша казка не може називатися «Дружба», адже Білочка була самотня і з нею так ніхто й не подружився.

На наш погляд, наведений приклад дає змогу прослідкувати особливості використання даного прийому роботи. Враховуючи,

Психологічний інструментарій

що авторами казок і поставлених запитань були учні третіх класів, можна стверджувати, що наведений прийом сприяє:

- ◀ розвитку зв'язного мовлення, формуванню вміння висловлювати власні думки;
- ◀ опосередкованому саморозкриттю особистісних особливостей дитини;
- ◀ опосередкованому відображенню особистісного досвіду дитини у казковій ситуації;
- ◀ аналіз казки однолітками дає змогу переосмислити дитині певні аспекти власного досвіду, особливо негативного характеру.

Розкриваючи особливості використання наступної методики, що, на наш погляд, створює передумови для самопізнання дитини, яке є необхідною умовою усвідомлення нею власного досвіду, нам видалося доцільним зупинитися на теорії О.В. Хухлаєвої [Хухлаєва, 2001]. Автор зауважувала, що психологічна робота з дітьми даного віку повинна включати три основних компоненти: аксіологічний, інструментально-технологічний та потребово-мотиваційний. На думку автора, аксіологічний компонент пов'язаний із самопізнанням і передбачає усвідомлення дитиною цінності, унікальності власної особистості. Інструментальний компонент передбачає оволодіння рефлексією як засобом самопізнання, здібністю концентрувати свідомість на своєму внутрішньому світі. І нарешті, потребово-мотиваційний компонент забезпечує появу в дитини потреби в саморозвитку, спонукує її до самореалізації.

Ми спробували віднайти методики, використання яких дало б змогу поєднати перераховані компоненти.

Методика «Мої різноманітні «Я» (для дітей 7-8 років)

Зауважимо, що навіть ті діти, які при інших методах роботи і використанні інших методик демонструють сором'язливість, ворожість відгородженість, використовують різні захисні механізми, щоб уникнути саморозкриття, завдання даної методики виконують без напруження, виділяючи від двох до п'яти персонажів, аналізуючи, які ж субособистості допомагають, а які заважають їм у навчанні, дружбі, спілкуванні з дорослими, досягненні цілей.

Технологія роботи за даною методикою включає в себе ознайомлення дітей з тим, що у різних ситуаціях ми чинимо по-різному, до різних людей у нас різне ставлення, іноді ми проявляємо непереборну злість, а іноді готові віддати другові останню цукерку. Діти бувають старанні у навчанні, а потім раптом їм зовсім не хочеться вчитися. В бесіді обов'язково повинні приймати участь діти; висловлюючи свої думки та ділячись власними спостереженнями.

Після вступної бесіди про риси характеру, які по-різному проявляються у дітей і дорослих у різних життєвих ситуаціях, дітям пропонується виконати завдання.

Інструкція. «Сьогодні кожен з вас зустрінеться із частинками власного «Я». У різних ситуаціях у вас з'являються різні герої. Вони можуть керувати вами, можуть заважати, можуть допомагати й підказувати, як правильно вчинити. Уважно придивіться до них. Подумайте, коли вони з'являються. А ще спробуйте їх намалювати і дати їм ім'я. Було б також цікаво дізнатися, хто з них для вас найближчий.»

Ведучий виділяє 10-15 хвилин на виконання даної роботи. Після чого дитячі малюнки демонструються. Учасникам групи пропонується відгадати, «кому належать ці чоловічки». Малюнок коментує сам автор. Після закінчення його розповіді, діти мають право задати будь-які запитання.

Наведемо приклади. Ось твір учня другого класу, 7 років:

«У мене на малюнку зображені Ударка, Научанка, Добрюшка, Приколка і Совість. Найближча для мене є Ударка, тому що я часто б'юся і не можу нічого вдіяти. За нею йде Научанка тому, що батьки мені постійно повторюють, що треба вчитися. Хоча насправді я не люблю вчитися. За ними – Добрюшка, адже іноді я буваю добрим. Приколка мені подобається, я люблю над кимось посміятися. Ну, а Совість, кажуть, повинна бути у кожного.»

Зауважимо, що дитина замкнута, важко йде на контакт, часто проявляє впертість і негативізм у ставленні до дорослих, особливо під час навчання. Протягом уроку може відмовитися виконувати будь-яке завдання, коло спілкування тривалий час було обмежене кількома однокласниками. Бувають часті нічим не мотивовані перепади настрою.

Запитання дітей до автора малюнка:

- Хто з них тобі найчастіше допомагає?
- Не знаю, мабуть, Приколка, вона може поліпшити мій настрій.
- А хто заважає?
- Научанка, я не люблю і не хочу вчитися. Я б краще грався вдома за комп'ютером.
- А ти не хочеш сказати Ударці, щоб вона відійшла від тебе подалі?
- Ні, вона допомагає мені захищатися.

Аналізуючи відповіді хлопця, можна зробити висновок, що у дитини відсутня мотивація до навчання і навчається він лише з примусу дорослих і під постійним контролем, що може викликати захисні реакції агресивного характеру. Спілкування з однолітками також не можна назвати успішним, адже воно включає у себе постійне бажання насміятися (вербальна агресія), а іноді і фізичну агресію.

Психологічний інструментарій

Наступний приклад, твір учня другого класу, 7 років:

«На моєму малюнку зображені Сміхотушка, Кричалка, Люблюшка, Сварилка і Вередулька. Найбільше з них мені подобається Сміхотушка, я люблю веселитися і сміятися. Кричалка з'являється тоді, коли мені щось не подобається, або коли на мене кричать дідусь, бабуса чи ображають однокласники. Люблюшка – для мами, яку я дуже люблю і не хочу засмучувати. Сварилка і Вередулька з'являються разом. Коли вони керують моїм настроєм, дорослі мене завжди карають.»

Дитина високого інтелектуального розвитку, однак, неврівноважена, надмірно збудлива, схильна звинувачувати у всьому оточуючих, нездатна одразу визнати свою провину. З однокласниками контакт обмежений, у першому класі був у становищі знехтуваного члена колективу. Успішно навчається, як правило, завдяки своїм здібностям, виконання складних завдань може викликати протест, негативізм і відмову працювати.

Запитання дітей до автора малюнка:

– Чому твоя Сміхотушка іноді з'являється на уроці і заважає працювати усім?

– Тому, що мені на уроках буває сумно.

– Твоя Люблюшка з'являється лише з мамою. Чому?

– Тому, що мене більше ніхто не любить і я нікого не любитиму.

– Твоя Кричала робить тобі лише гірше. Коли ти кричиш і лаєшся, я не хочу з тобою розмовляти. Чому ти дозволяєш їй це робити.

– Коли мене перестануть ображати, я не буду кричати і вередувати.

Якщо проаналізувати відповіді хлопця, можна впевнитися у наявності тих рис, які ми описували вище. Дитина не схильна визнавати свою провину і змінювати власну поведінку і власне ставлення до оточуючих. Однак, вона чекає цього від інших. Якби мова йшла про особливості наративних розповідей, можна було б припустити, що на даному етапі розвитку дитини з'являються передумови появи домінуючого наративу «Я нікому не потрібний».

Наступний приклад, твір учениці другого класу, 7 років:

«Я зобразила лише чотирьох своїх чоловічків, які з'являються найчастіше. Найбільший з них – Злючка. Я часто злюся, особливо, коли у мене щось не виходить, хтось обзивається або мама не дає солодощів. Трішечки менший і слабший – Веселка. Я люблю веселитися, сміятися, гратися, тому мені подобається Веселка. Наступний з моїх чоловічків – Боялка. Я боюся темряви, а ще я боюся отримати погану оцінку. А ще я хочу розказати про Капризульку. Вона часто з'являється, коли мене примушують робити уроки, прибирати іграшки».

Наративні психотехнології

Методика «Планета мого Я»

(для дітей 9-10 років)

Дана методика, як і попередня, спрямована на самопізнання дитини, вміння аналізувати власний внутрішній світ, вміння знайти ті якості, вміння, які в найбільшій мірі сприяють досягненню життєвих цілей.

Інструкція. «Уявіть, що кожен із вас має можливість створити власну планету. Якою ви собі її уявляєте? Однак, ви повинні пам'ятати, що вона почне жити лише тоді, коли вам вдасться створити таку планету, яка б відображала саме вас: ваші уподобання, інтереси, мрії, прагнення тощо. »

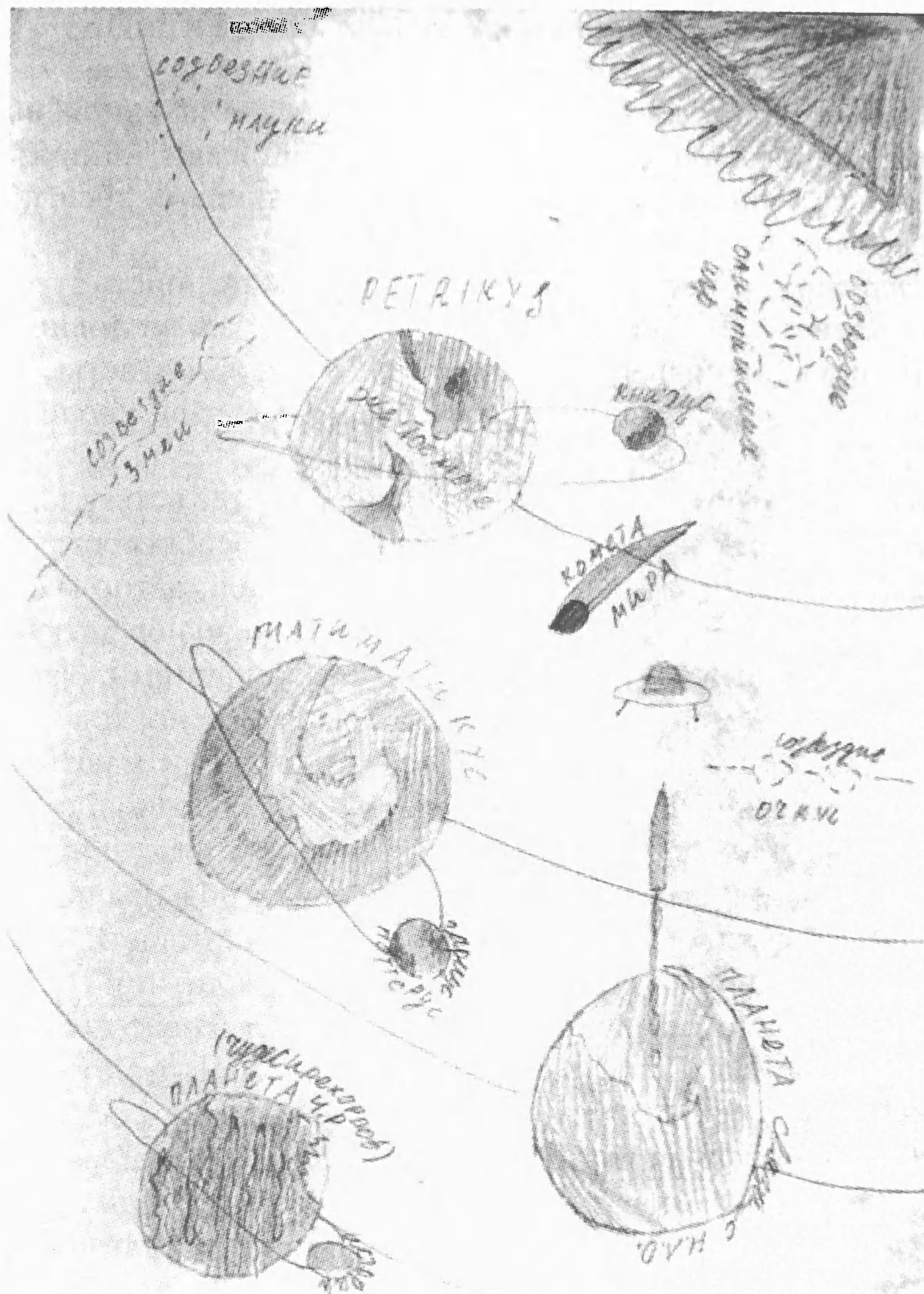
Подальша робота за даною методикою полягає в тому, що один із учасників групи розповідає про особливості особистості автора, спираючись на його малюнок. Після розповіді, автор малюнка дає свою інтерпретацію зображеного, обов'язково пов'язуючи малюнок із власними рисами, якостями, переконаннями, бажаннями тощо, таким чином «відстоюючи право власної планети на життя». По закінченню розповіді, учасники групи мають право задавати запитання, що виникли в них у процесі розповіді автора.

Регулярно використовуючи дану методику у практичній діяльності, ми помітили, що вона несе в собі не лише розвивальну або ж корекційну функцію, але й має діагностичні властивості. Зокрема, вона дає змогу виявити ступінь саморозкриття дитини.

Саморозкриття, на нашу думку, є важливим аспектом саморозвитку особистості. Психологи гуманістичної орієнтації підкреслювали, що саморозкриття сприяє особистісному росту, несе в собі розвиваючу функцію. Це пов'язане з тим, що саморозкриття сприяє самопізнанню, самоусвідомленню, особистісній ідентифікації людини. Саме через саморозкриття можливе досягнення змін різних аспектів «Я» індивіда. Висловлювання своїх почуттів, думок сприяє кращому їх усвідомленню, зняттю невизначеності, невпевненості. Отже, саморозкриття, як відкриття себе іншим людям, допомагає людині глибше осмислити свій внутрішній світ, свій досвід та проблеми. Дитина, що готова до саморозкриття, деталізує свій малюнок, намагаючись створити «планету», яка б відображала її уподобання, бажання, мрії, улюблені заняття тощо.

Для прикладу розглянемо малюнок дев'ятирічного хлопця, який сторив галактику власного «Я», назва якої наближена до прізвища дитини (мал.1).

Планети у галактиці відображають уподобання та захоплення хлопця. Наприклад, є планета Математикус, планета Чудес і Рекордів, планета зв'язку з НЛО. Крім планет, є супутники та сузір'я: супутник Книгус та Гаріус Потеріс, сузір'я Науки, Змії та Олім-



Мал.1. Малюнок «Планета мого «Я». Артем, 9 років

пійських ігор. Таким чином, дитина спробувала відобразити те, чим вона живе у даний час, про що мріє у майбутньому.

Однак, далеко не всі дитячі малюнки настільки деталізовані. Як показує практика застосування методики, менша деталізація може свідчити не лише про низький рівень саморозкриття дитини, але й про наявність певної проблеми в її житті. Якразим прикладом, що підтверджує наше припущення, є малюнок восьмирічного хлопця, який на власній планеті написав лише своє ім'я та назву країни, в якій проживає (мал 2). Однак, привертає увагу супутник під назвою Тато, який відлітає від планети Вова. На запитання дітей, чому ж супутник відлітає від планети, хлопець відповіді не

дав. В малюнку дитина відобразила власну проблему, яка полягає у тому, що мати й батько розлучені, а в даний час дитина майже не спілкується з рідним батьком. За словами матері, хлопець важко переживає ситуацію, що склалася, однак, говорити на дану тему відмовляється. Зауважимо, що методика «Планета мого «Я», дозволила виявити область проблем дитини, про які вона не говорить навіть з близькими та рідними людьми.

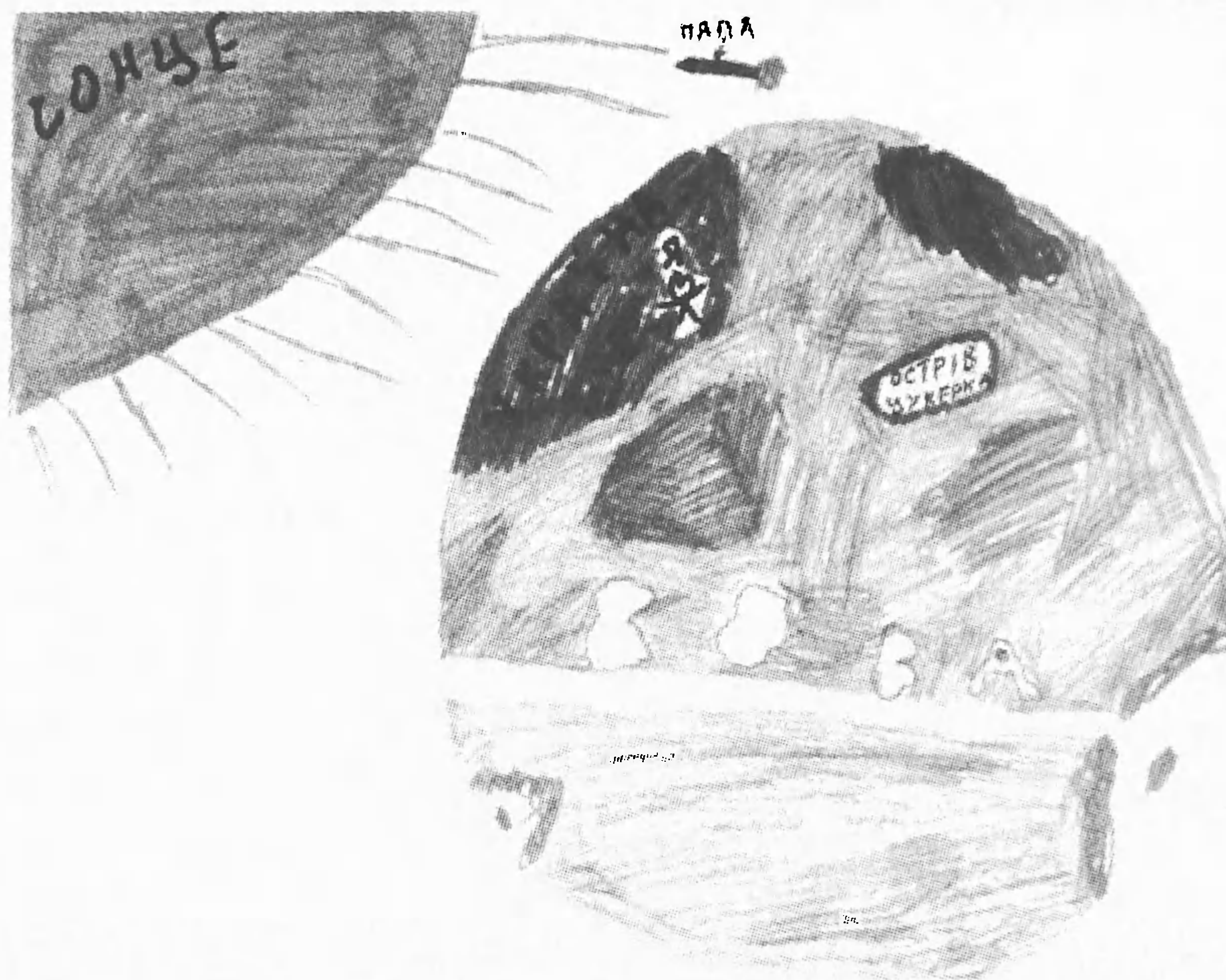
Зустрічаються також досить деталізовані малюнки, спроби створювати свою галактику, однак, назви планет не несуть у собі ніякої інформації про особливості дитини. На наш погляд, для авторів таких малюнків ситуації саморозкриття в присутності сторонніх осіб несуть у собі загрозу. Такі малюнки ми б назвали формальними. Одним із авторів подібного малюнка є дев'ятирічний хлопець, галактика якого складається із планет, назви яких не несуть у собі ніякої особистісної інформації (мал.3). Хлопець інтелектуально розвинений, вразливий, образливий, із загостреним почуттям справедливості. Прагне займати лідерське положення в класі, важко сприймає ситуацію неприйняття з боку оточуючих.

Застосування у практичній роботі психолога з дітьми молодшого шкільного віку даної методики сприяє:

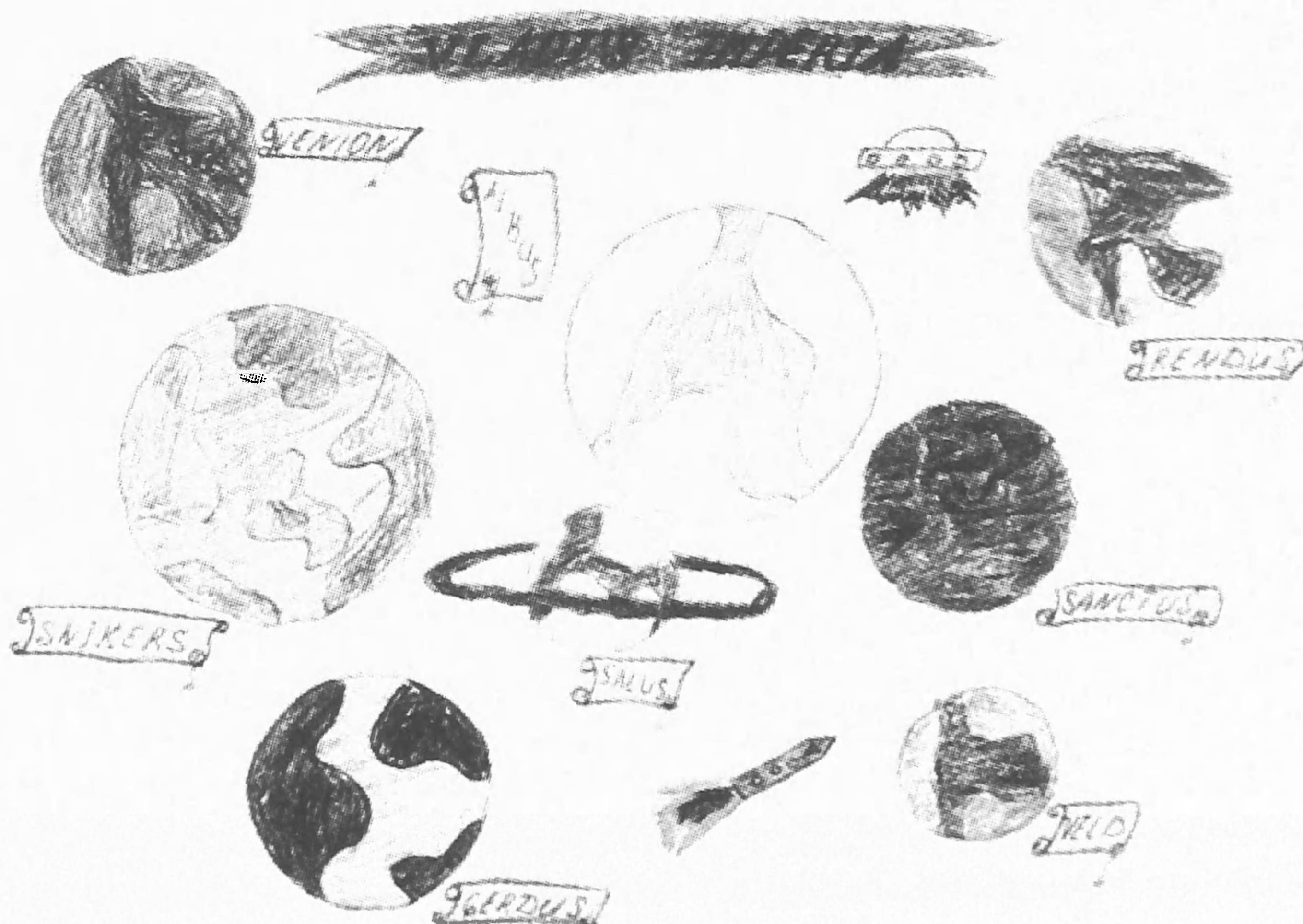
- ◀ відкриттю певних невідомих чи неприйнятних сторін власного «Я» дитини;
- ◀ отриманню можливості відверто сказати про те, що хвилює, замість того, щоб стримуватися;
- ◀ переживанню і відвертому вираженню почуттів дитини;
- ◀ відкриттю того, що у інших також бувають деякі із «поганих» думок та вчинків, які є в учасника групи;
- ◀ отриманню першого досвіду виявлення довіри і підтримки з боку інших учасників групи.

Описана методика є першим кроком, що веде до застосування у роботі з дітьми техніки розповідання історій. Використання даної техніки обґрунтовано тим, що, як стверджує Крістіна Бремс, [Бремс, 2002], діти використовують історії, щоб виразити та удосконалити свої почуття, щоб транслювати інформацію про себе. На думку автора, процес породження дитиною історій забезпечує досягнення наступних цілей: вираження почуттів, потреб, конфліктів та забезпечення можливості управляти ними; знайдення альтернативних рішень проблеми; усвідомлене, вільне від переживання стану тривоги саморозкриття; символічне вирішення конфліктів і подолання перешкод; розвиток та закріплення самоповаги; полегшення процесу соціалізації. Отже, завдяки дитячим історіям психолог може отримати інформацію про проблеми й страхи дітей, про динаміку їхнього розвитку, особливості стосун-

Психологічний інструментарій



Мал. 2. Малюнок «Планета мого «Я». Вова, 8 років



Мал.3. Малюнок «Планета мого «Я», Влад, 9 років

ків у сім'ї тощо. Наративні історії відкривають шлях до вільного вираження емоцій, потреб, конфліктів і переконань, а саме таке саморозкриття створює умови для саморозвитку дитини. Саме

тому свою практичну роботу ми спрямували на самопізнання та саморозкриття дитини шляхом породження історій, в яких поступово розкривалися психологічні особливості дитини, особливості її взаємодії з оточуючими, ставлення дитини до власного життя.

Безпосереднє використання у практичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку техніки розповідання історій, на наш погляд, також слід починати з частково проективної методики.

Проективна методика «Історія життя»

Враховуючи вікові особливості дітей, робота за даною методикою починається з проективної частини, у якій дітям пропонується намалювати своє життя.

Інструкція. «Хвилинку подумайте і спробуйте пригадати своє життя. Які події вам запам'яталися найбільше. Чи зможете ви розповісти про ці події? Яким чином вони вплинули на формування вашого характеру? А як ви уявляєте своє майбутнє? А тепер спробуйте намалювати своє життя, використовуючи для цього кольорові олівці. Не поспішайте, адже після того, як ви закінчите малюнок, хтось із ваших товаришів, дивлячись на нього, розповість про події вашого життя.»

На виконання завдання відводиться 40-50 хвилин. Лише коли всі роботи будуть закінчені, починається їхній аналіз. Довільно обирається робота й бажаним пропонується за малюнком розповісти про життя автора малюнка. Обов'язковою умовою є те, що під час аналізу автор малюнка лишається анонімним. Після закінчення розповіді за малюнком, оповідач дає відповідь на наступні запитання:

- Чи цікаве, на твій погляд, життя автора малюнка? Чому?
- Що допоможе автору досягнути успіху у майбутньому?
- Що заважає чи заважатиме у майбутньому досягнути своєї мети?
- Чи хотілося б тобі прожити таке життя?
- Як ти гадаєш, які життєві події вплинули на автора малюнка найбільше?

Якщо дитина не може дати відповідь на запитання, їй можуть допомагати інші учасники групи. Автор малюнка лише після закінчення обговорення може висловити свою незгоду з приводу певних думок чи висловлювань.

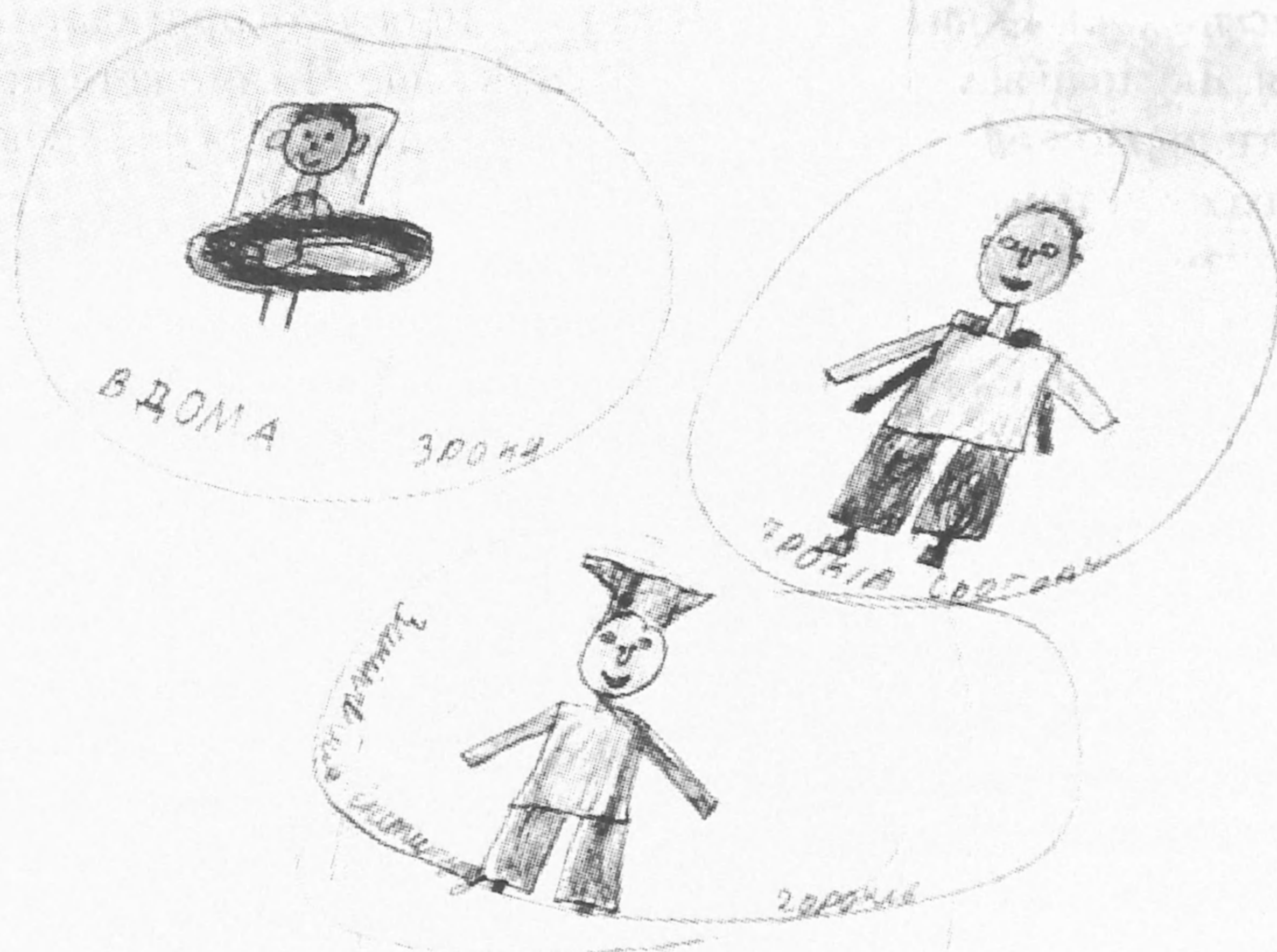
Наступний етап роботи полягає у розповіді автора малюнка про своє життя, після чого дитина дає відповіді на перераховані вище запитання. Крім того, будь-який учасник групи може поставити своє запитання.

У груповій роботі методику «Історія життя» ми починали застосовувати із дітьми семирічного віку. Однак, зазначимо, що були

Психологічний інструментарій

випадки, коли в індивідуальній роботі дана методика досить успішно використовувалася із дітьми шестирічного віку.

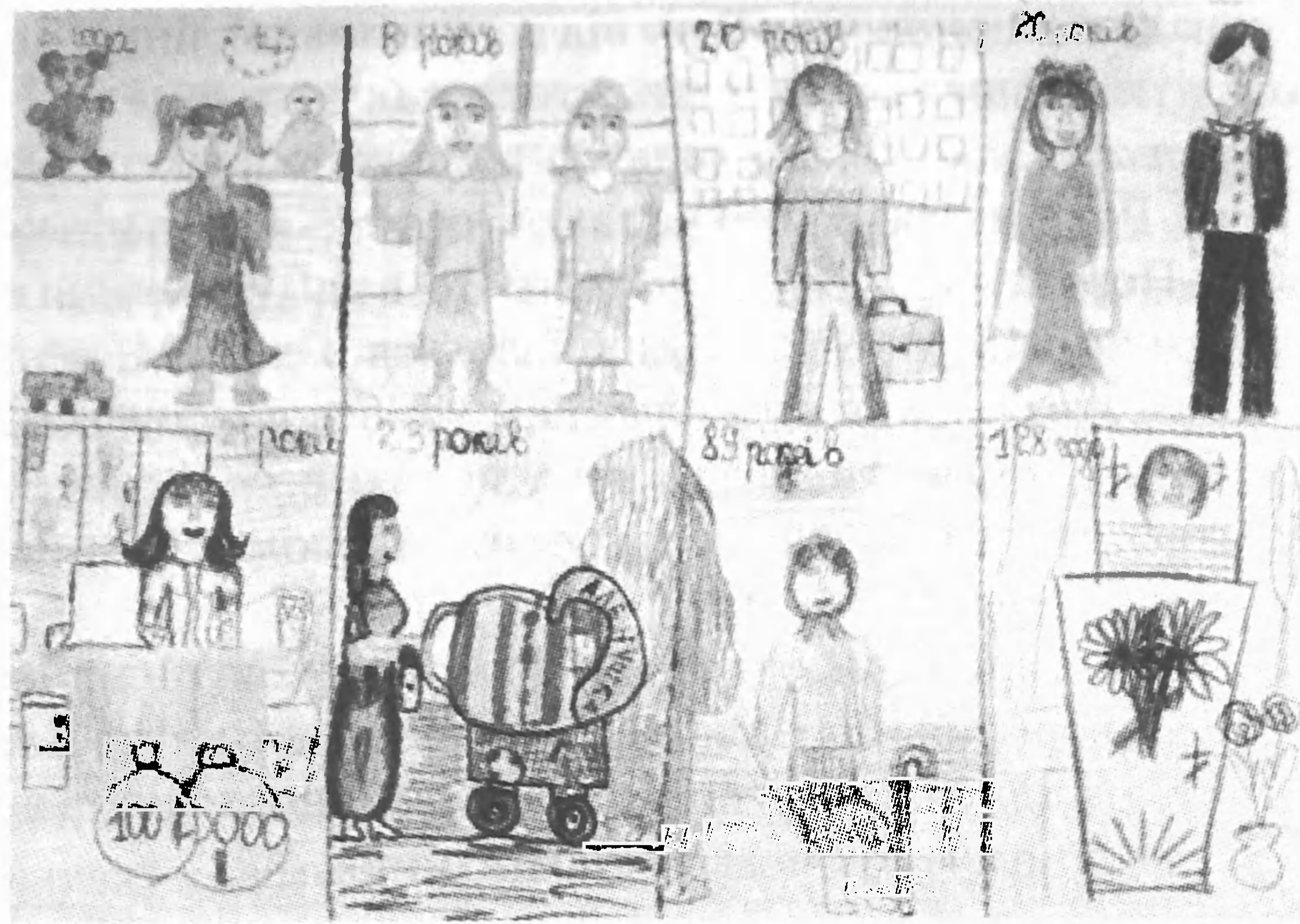
Різниця між малюнками шести-семирічних дітей та дітей більш старшого віку полягає у кількості подій, що представлені у малюнку. Однак, цінним є те, що будь-який малюнок при використанні даної методики може дати не лише інформацію про автора малюнка, але й матеріал для корекційної та розвивальної роботи. Особливо це стосується життєвих подій, які плануються на майбутнє. Вони дають змогу не лише простежити рівень домагань дитини, але й сформулювати позитивне ставлення до майбутнього, допомогти дитині усвідомити, які риси та якості допоможуть у досягненні бажаної мети.



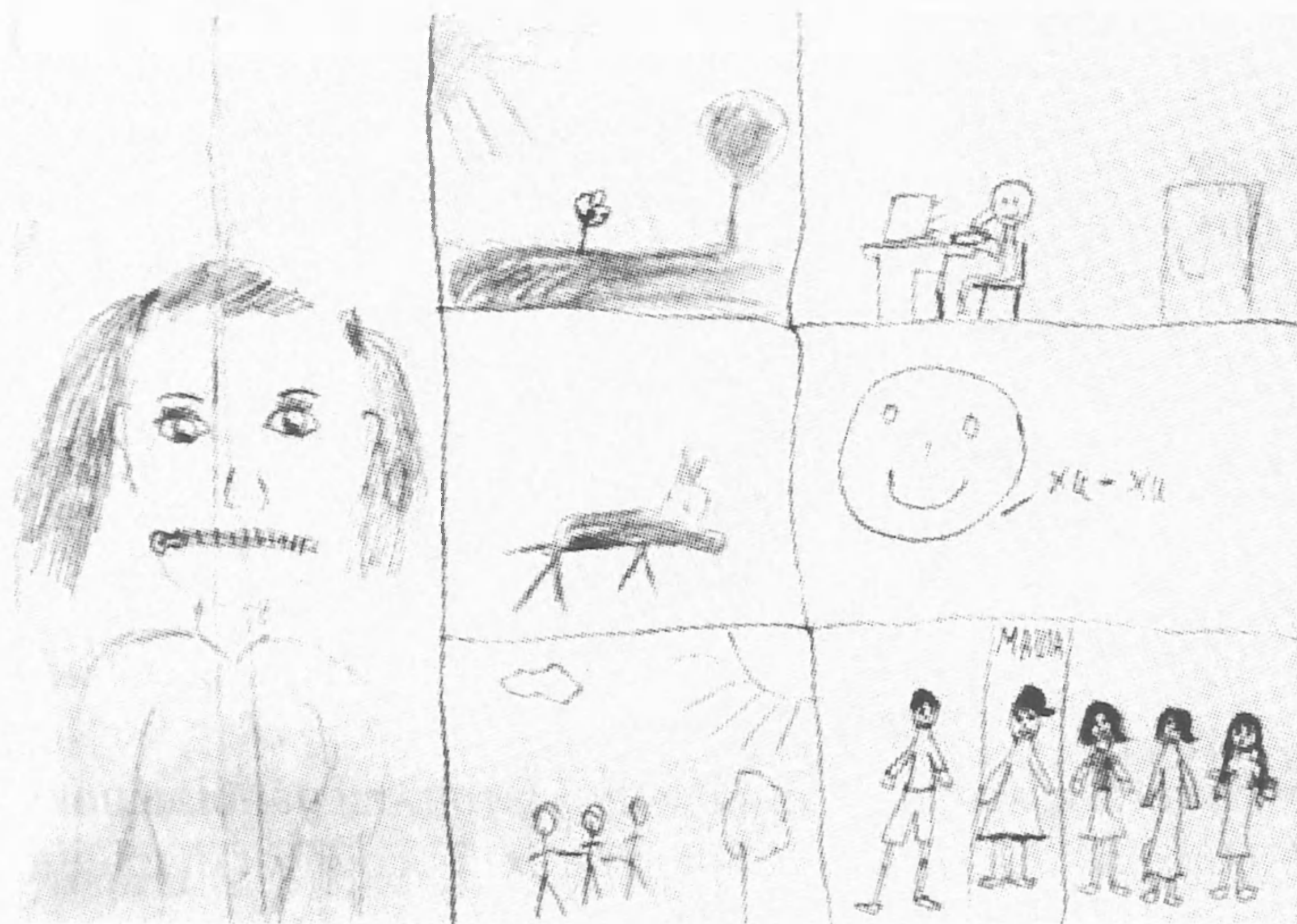
Мал. 4. «Моє життя». Микита, 7 років

Для прикладу порівняємо два малюнки (мал. 3 і 4). Автором першого малюнка є семирічний хлопець, другий же малюнок належить дев'ятирічній дівчинці. Як бачимо, чим старшою стає дитина, тим більше вона деталізує події свого життя, особливо це стосується подій майбутнього. Ми не будемо детально розглядати послідовність аналізу даних малюнків, оскільки, навіть якщо чітко йти за запропонованою схемою, неодмінно буде різна інтерпретація малюнків залежно від особливостей особистості учасників тренінгової групи, які їх аналізують.

Нам вдалося доцільним розглянути ще один малюнок (див. мал.6).



Мал. 5. «Мое життя». Світлана, 9 років



Мал. 6. «Мое життя». Маша, 8 років

Після закінчення часу, відведеного для виконання завдання, автор малюнка повернув аркуш, на якому була зображена лише одна вертикальна лінія. Зрозуміло, що аналізувати було нічого, але разом з тим не можна було залишати даний малюнок поза увагою.

Ведучий групи запропонував учасникам закінчити малюнок, однак, перед цим обов'язково потрібно отримати згоду автора малюнка й спробувати хоча б щось дізнатися про події його життя. Така умова була поставлена не даремно, адже дівчинка протягом трьох років із однокласниками не спілкувалася взагалі, і лише останнім часом із деякими з них почала розмовляти. Згода дівчинки була отримана, і ті учасники групи, яким вдалося щось дізнати-

Психологічний інструментарій

ся, домалювали малюнок праворуч від вертикальної лінії. Ліворуч тим часом діти малювали портрет автора малюнка.

Інтерпретація закінченого малюнка: «Зліва зображена М. у теперішній час. Рот у неї закритий на замок, оскільки вона ні з ким не спілкується. Поряд з нею нікого немає, тобто, в житті дівчини немає друзів і ніяких цікавих подій не відбувається. Якщо М. не почне розмовляти, її життя залишиться таким же безрадісним. Ще ми дізналися, що М. хоче мати друзів, вона любить веселитися вдома, їй подобаються тварини. А ще вона любить проводити час на природі та дуже не любить робити уроки».

Роль психолога при роботі за даною методикою полягає в залученні до обговорення малюнка всіх учасників тренінгової групи, у створенні умов для вільного вираження своїх поглядів та думок, що сприяє успішному саморозкриттю дитини.

Таким чином, використання методики спрямоване на:

- ◀ розвиток у дитини вміння виокремити важливі події власного життя;
- ◀ розвиток уміння проаналізувати, як та чи інша подія вплинула на подальше життя дитини;
- ◀ формування вміння відкрито виражати власні бажання, прагнення, потреби;
- ◀ формування вміння виокремити певні життєві проблеми та знайти альтернативні рішення даних проблем;
- ◀ формування позитивного ставлення до подій майбутнього;
- ◀ усвідомлення того, як певні риси та якості людини впливають на сприйняття життєвої ситуації;
- ◀ усвідомлення унікальності і неповторності кожної життєвої історії.

Таким чином, застосування даної методики найбільшою мірою сприяє формуванню власне наративних способів осмислення життєвого досвіду.

Крім розкритих вище, психологічна робота з дітьми має ще певні особливості. Неможливо, наприклад, досягнути самоприйняття дитини, якщо її не приймає колектив, неможливо подолати невпевненість, тривожність без підтримки значимого дорослого. Тому, ставлячи за мету, досягнення породження дитиною позитивної історії життя, не можна не брати до уваги фактори, які впливають на процес породження тієї чи іншої наративної історії. Деякі фактори подані в *таблиці 1*.

Виділені положення дали змогу визначити фактори, які, на нашу думку, впливають на усвідомлення власного досвіду дітьми молодшого шкільного віку. А саме:

- ◀ страх не відповідати очікуванням оточуючих;

Причини породження різних типів наративів у дітей молодшого шкільного віку

Форма розкриття власного досвіду (тип наративу)	Основні чинники, що впливають на процес породження наративу в дітей молодшого шкільного віку
Розкриття переважно негативних подій життя	Високий рівень тривожності (як особистісної, так і шкільної); страх не відповідати очікуванням оточуючих; страх самовираження; нереалістично високий або ж нереалістично низький рівень домагань
Розкриття невизначених (двоїстих) подій життя	Неприйняття своїх соціальних ролей; страх самовираження
Виклад формальних подій автобіографії	Негативний статус у колективі; переоцінка власних можливостей
Планування та уявлення негативних подій майбутнього (негативне ставлення до майбутнього)	Неприйняття власних рис та якостей; неприйняття своїх соціальних ролей; страх не відповідати очікуванням оточуючих
Невизначені (двоїсті) події майбутнього або неможливість описати своє майбутнє	Розкриття негативних подій минулого; високий рівень тривожності; страх не відповідати очікуванням оточуючих; наявність шкільних страхів та проблеми в стосунках з учителем; невміння встановлювати контакти з ровесниками; низький рівень домагань; невпевненість дитини у собі
Планування та уявлення позитивних подій майбутнього та позитивне ставлення до майбутнього	Низький (середній) рівень тривожності; відсутність проблем у стосунках з учителями; адекватна (висока) позитивна самооцінка, впевненість дитини у власних силах

- ◀ висока конформність та постійна орієнтація на думку дорослих;
- ◀ високий рівень тривожності, як особистої, так і шкільної;
- ◀ фрустрація потреби в досягненні успіху;
- ◀ страх самовираження;
- ◀ негативний соціальний статус дитини в колективі, становище «знехтуваних» або «ізольованих»;
- ◀ низький рівень домагань та занижена самооцінка.

Психологічний інструментарій

Зокрема, невизначене ставлення до власного досвіду у дітей молодшого шкільного віку пов'язане з: неприйняттям соціальних ролей; страхом самовираження; високим рівнем тривожності; страхом не відповідати очікуванням оточуючих; невмінням встановлювати контакти з ровесниками; наявністю шкільних страхів та проблем у стосунках з учителями. Негативному ставленню до власного досвіду сприяють такі особливості: високий рівень тривожності (як особистісної, так і шкільної); страх не відповідати очікуванням оточуючих; страх самовираження; нереалістично високий рівень домагань; неприйняття власних рис та якостей; неприйняття своїх соціальних ролей. Позитивне ставлення до власного досвіду у дітей молодшого шкільного віку, як правило, пов'язане з: низьким рівнем тривожності; відсутністю проблем у стосунках з учителями; адекватною (або високою) самооцінкою; відсутністю страху самовираження; позитивним соціальним статусом у колективі; низьким ступенем залежності від думки оточуючих.

Ми не даремно перерахували фактори, що впливають на ставлення дитини до власного досвіду, адже в процесі практичної роботи була можливість переконатися, що діти породжують певні типи наративів залежно від того, яким чином вони усвідомлюють свій досвід.

Далі ми пропонуємо короткий опис типології наративів та причини їх породження.

Амбівалентний тип відзначається тим, що описуючи свій досвід, досліджувані не можуть визначити свого ставлення до життєвих подій, оскільки та ж подія може сприйматися одночасно як позитивна і як негативна. Тому в процесі репрезентації подій власного життя автор такого наративу не намагається переосмислити свій досвід, він ніби пристосовується до нього, намагаючись знайти для його опису зручний сюжет.

Серед причин, які сприяють породженню даного типу наративу в дітей, зупинимось на таких: неприйняття соціальних ролей, страх самовираження, високий рівень особистісної тривожності, невміння встановити позитивні контакти з ровесниками, страх не відповідати очікуванням оточуючих, наявність шкільних страхів і проблем у стосунках з учителями.

Для **емоційно - негативного типу** наративу характерне відображення переважно негативних подій життя або негативне ставлення до власного досвіду.

Особа ніби намагається відмежувати себе від проблем, рішення яких вона не знаходить, не переживати ще раз події, які вона старанно намагається «забути». Таким чином наратив часто розривається на два: «до» та «після» травмуючої події, а сама подія може бути описана одним коротким реченням.

Розглянемо причини породження емоційно-негативного типу наративу у дітей молодшого шкільного віку. Серед таких причин відмітимо: страх не відповідати очікуванням оточуючих, що згодом може призвести до порушення довірливих стосунків з близькими; неприйняття своїх соціальних ролей. Нереалістично високий рівень домагань у дітей призводить до неможливості досягнення мети і, як наслідок, – постійна ситуація невдачі, яка в результаті переростає в негативне ставлення до свого досвіду. Нарешті, ще однією причиною породження даного типу наративу (як і амбівалентного) може бути страх самовираження.

На нашу думку, в певній мірі протилежним до емоційно-негативного типу наративу є **емоційно-позитивний**, в процесі породження якого особистість розкриває певні протиріччя, ускладнення, конфлікти, а діючі особи намагаються їх розв'язати. Розповідаючи про свій досвід, людина оцінює події, висловлюючи своє ставлення до того, що трапалося, розкриваючи дії, які призводять до певних змін.

Породження даного типу наративу в дитячому віці можливе за умови відсутності страху самовираження, наявності певної незалежності від думки оточуючих, позитивного статусу дитини в колективі, її адекватної самооцінки та низького рівня тривожності.

Емоційно - нейтральний тип наративу породжують, у першу чергу, особистості, не схильні до саморозкриття. Це може бути пов'язаним з тим, що даним особам властиве витіснення із свідомості тієї негативної інформації, що може нести в собі «загрозу» суб'єктивному образу «Я». Отже, проблеми, що виникають у людини, не розкриваються, що, в свою чергу, може бути наслідком двох причин: неусвідомлення наявності даної проблеми або ж витісненням її, як такої, що може призвести до руйнування образу «Я».

Серед причин, які впливають на породження даного типу наративу, можна виділити: негативний статус дитини у колективі; становище «знехтуваних» або «ізолюваних»; нереалістично високий рівень домагань, переоцінка дитиною власних можливостей; високий рівень особистісної тривожності; страх не відповідати очікуванням оточуючих.

Досліджувані даної групи схильні до переживання станів тривоги, невдоволеності собою, але разом з тим виявляють позитивне емоційне ставлення до власної особистості, що є одним із критеріїв самоприйняття. Неприйняття соціальних ролей свідчить радше про схильність даних осіб до звинувачення оточуючих у власних проблемах та невдачах, ніж про можливість аналізу власних дій та вчинків. На наш погляд, формальний виклад автобіографічних даних є наслідком переживання з приводу того, чи буде дана роз-

Психологічний інструментарій

повідь соціально прийнятною. Тобто, при викладі певних відомостей про себе досліджувані даної групи не переслідують мету розкрити особливості формування власного «Я», а орієнтуються лише на виклад інформації, що може бути схвалена оточуючими, оскільки вони не сприймають жодної критики на свою адресу.

В таблиці 2 подано психологічні особливості різних типів наративів, що може стати в нагоді при аналізі наративних текстів.

Робота з дорослими як необхідна умова ефективності роботи з дітьми

Досліджуючи особливості усного дитячого наративу та одночасно проводячи консультативну роботу з батьками, ми дійшли висновку, що породження дітьми даного віку того чи іншого типу наративу багато в чому залежить від особливостей сприймання власного досвіду й ставлення до подій свого життя батьків. Проаналізувавши дитячі наративи та наративи їхніх батьків, зауважимо, що:

- ♦ особливості сприймання своєї особистості дітьми та батьками багато в чому співпадають – у батьків, що позитивно сприймають свій досвід, діти позитивно ставляться до себе, вони більш упевнені в успіху при виконанні певних завдань, мають адекватну (або високу) самооцінку, низький рівень особистісної тривожності;

- ♦ неприйняття своєї особистості батьками, прагнення витіснити травмуючі події свого життя, на наш погляд, є однією із причин породження емоційного типу наративу у дітей, високого рівня тривожності, невпевненості в собі, появи мотивації «уникнення невдачі»;

- ♦ відсутність у батьків взаєморозуміння зі старшим поколінням (своїми батьками) призводить до відсутності розуміння проблем своєї дитини і, як наслідок – страх не відповідати очікуванням оточуючих у дитини, і найчастіше, породження амбівалентного типу наративу; постійне очікування оцінки дорослими, їхнього заохочення чи покарання не дає дитині можливості самостійно оцінити події, що трапляються в її житті;

- ♦ «концепція життя» дитини, її позитивне чи негативне ставлення до подій у цьому віці визначається «концепцією життя» її батьків.

Після проведеного дослідження стало зрозуміло, що для ефективної роботи з дітьми й досягнення стійкого позитивного результату необхідною також є робота з батьками.

Таким чином, постала проблема підбору методів та технік роботи з дорослими, які були б спрямовані на формування позитивного ставлення особи до власного досвіду.

На відміну від роботи із досліджуваними молодшого шкільного віку, основна мета будь-якого психологічного впливу при роботі

Психологічні особливості різних типів наративів

Ознаки наративу	Типи наративів			
	Емоційно нейтральний	Амбівалентний	Емоційно негативний	Емоційно позитивний
Основні події, що описувалися	Формальні (дата народження, вступу до школи тощо)	Невизначені події, невизначене ставлення до досвіду	Травмуючі події життя	Переламні та важливі події життя
Характер розкриття досвіду	Відсутність цілісного уявлення про життєвий шлях	Досвід тільки репрезентується	Досвід осмислюється	Досвід, відкритий для нових смислів
Переважальна схема інтерпретації	Відсутня	Поведінкова	Емоційно-смілова	Смілова та когнітивна
Форма викладу	Формально-логічний	«Історія емоційно-невизначених етапів життя»	«Історія життя»	«Історія зміни»
Механізми прояву та розкриття особистості	Відсутні	Неусвідомлення власних проблем; невідзначеність у ставленні до власного життя	Витіснення власних проблем та небажання їх розкрити; порушення довіри в міжособових стосунках; неприйняття власної особистості	Розкриття власних рис та якостей; прагнення до самовизначення та самопізнання; прийняття власної особистості

Психологічний інструментарій

із особами старшого віку, зокрема, молоддю, полягає в тому, щоб допомогти особистості внести в своє життя необхідні зміни. Успішність чи ефективність даного впливу оцінюється залежно від того, наскільки стійкими і позитивними для людини виявляються ці зміни. Але варто зауважити, що людина не змінюється до того часу, поки сама не усвідомить необхідність змін.

Успішність і ефективність психологічного впливу, на нашу думку, залежить від здатності особистості взяти на себе відповідальність за ті зміни, які відбуваються з нею. Відповідальність тісно пов'язана з адекватним усвідомленням реальності. Велика кількість проблем людини пов'язана з тим, що це усвідомлення замінюється хибним уявленням про навколишню дійсність, наприклад, про те, чого можна чекати від оточуючих, чого людина може хотіти, що повинна робити, як чинити в тій чи іншій ситуації. Тому чим адекватнішим є сприйняття і усвідомлення подій власного життя, тим швидше людина візьме на себе відповідальність за свої бажання, дії, вчинки. Завдяки такому усвідомленню, з'являється можливість позбутися від тих форм обумовленої поведінки, які особистість не влаштовують. Крім того, спроба неупереджено поглянути на власне життя допоможе глибше зрозуміти себе, свій досвід і зайняти більш конструктивну позицію щодо свого життя.

Тому основну мету нарративного тренінгу ми вбачали у створенні умов, що сприятимуть осмисленню та реконструюванню особистої історії життя.

Перед початком тренінгової роботи учасникам було запропоновано написати історію власного життя, відображаючи ті події, які суттєво вплинули на формування особистості. Фактично ми запропонували створити автонаратив, однією з найважливіших функцій якого є саморозкриття особистості, ствердження індивідуальної системи цінностей, поглядів, переконань. Породження наративу дає можливість людині усвідомити себе, свій досвід, ствердити себе такою, якою вона прагне бути. Проведення даної методики дає можливість ведучому глибше зрозуміти учасників групи, звернути увагу на їхні проблеми, установки, усвідомити, якими подіями життя обумовлені певні форми поведінки, риси та якості особистості.

Варто зауважити, що найчастіше учасники тренінгової групи на початковому етапі роботи відзначаються низьким ступенем саморозкриття, особливо тих аспектів, що стосуються власних рис та якостей. Тому перший день тренінгової роботи був спрямований на створення умов для саморозкриття як необхідної умови саморозуміння, самосприйняття та самопізнання особистості, без яких неможливий саморозвиток.

Саморозуміння в процесі тренінгової роботи передбачає:

- ◀ усвідомлення неадекватності реакцій на деяких людей і ситуації, пов'язані з минулим досвідом, а не з теперішньою ситуацією;
- ◀ усвідомлення певних установок, переконань, паттернів поведінки, пов'язаних з досвідом дитинства;
- ◀ усвідомлення того, чому особистість думає, переживає і чинить так, а не інакше;
- ◀ усвідомлення того факту, що симпатія чи антипатія до людини може мало стосуватися цієї людини, а більше – власних проблем чи переживань, пов'язаних з іншими людьми в минулому.

Самоприйняття в процесі групової роботи сприяє:

- ◀ прийняття групою учасника, що розкриває ті факти свого життя, які викликають у нього почуття незручності чи провини;
- ◀ відкриття того, що учасник не єдиний, хто має подібні проблеми;
- ◀ відкриття того, що у інших також бувають деякі з «поганих» думок та вчинків, які є в учасника групи;
- ◀ виявлення довіри і підтримки з боку інших учасників групи.

І нарешті, самопізнання забезпечується такими умовами:

- ◀ відкриття певних невідомих чи неприйнятних сторін власного «Я»;
- ◀ можливість відверто сказати про те, що хвилює, замість того, щоб стримуватися;
- ◀ переживання і відверте вираження своїх почуттів;
- ◀ відверті висловлювання учасників один про одного.

Саморозкриття, самопізнання та зворотній зв'язок в процесі тренінгової роботи, на нашу думку, сприяє усвідомленню та переосмисленню власного досвіду, знаходженню нового погляду на життя та власну особистість, не обмеженого страхами та побоюваннями. Нижче ми наводимо перелік вправ та технік, що використовувалися в перший день тренінгової роботи і які, на наш погляд, сприяли створенню умов для максимального саморозкриття учасників.

Гештальт-терапевтична техніка отожднення з об'єктом

Мета: створення умов для усвідомлення необхідності саморозкриття як важливого чинника ефективної роботи в групі.

Учасникам пропонується вибрати предмет, який їм найбільше до вподоби, і представитися один одному від імені даного предмета.

Вправа «Я...»

Мета: сприяння усвідомленню та розкриттю власного «Я».

Протягом 20 хвилин записувати висловлювання, що стосуються власного «Я». Вибрати п'ять найбільш важливих для особистості характеристик. Дати кожному своєму «Я» індивідуальне ім'я.

Психологічний інструментарій

Вправа «Бажання мого Я»

Мета: сприяти усвідомленню необхідності самопізнання як необхідної умови саморозвитку особистості.

Перерахуйте всі бажання ваших «Я». Записуйте все, що спадає вам на думку.

Вправа на самоприйняття

(техніка погладжування, трансактний аналіз)

Мета: створення умов для самоприйняття особистості як необхідної умови самопізнання.

Кожний учасник групи, виходячи в коло, без зупинки протягом 2-х хвилин розповідає тільки гарнее про себе. Решта учасників словесно підтримують людину, яка знаходиться в центрі.

Вправа «Про що я до цього часу мовчав»

Мета: створення умов для розкриття тих аспектів досвіду, що особистістю не приймалися.

Спробуйте написати собі листа, в якому повідомите щось таке, що, з якоїсь причини, залишилось невисловленим.

Завдання другого дня полягало у «відкритті простору», тобто, здатності людини побачити свою історію з різних точок зору, усвідомити її обмеження і зрозуміти, що існують інші можливі наративи. На цьому етапі робота спрямована на виявлення: ставлення людини до проблемного аспекту досвіду; впливу цього аспекту на життя в цілому; наслідків проблемного або травмуючого аспекту; встановлення взаємозв'язку з іншими аспектами досвіду; виявлення тактик та стратегій домінуючих переконань, практик, почуттів, установок.

На даному етапі важливо, щоб людина була готовою прийняти нову історію як частину власного досвіду, тобто, необхідно визначити, чи дійсно це той епізод життя, якому учасники групи готові надати перевагу й прийняти на себе відповідальність за ту послідовність подій, які будуть розкриті в новій історії. Лише після цього можна перейти до конструювання нової альтернативної історії, яку людина зможе прийняти як частину власного життя.

Щоб створити цілісну історію життя, не «розірвану» травмуючими подіями, особистість повинна прийняти новий наратив як частину власного досвіду. Необхідно осмислити значення досвіду, що розкривається в новій історії. Отже, процес породження наративу – це не лише опис життєвих подій, взаємодії з оточуючими, але й розкриття смислів, бажань, намірів, переконань, мотивів, цінностей, що розкривають значення власного досвіду для особистості та його місце в системі «Я-концепції». Цей процес сприяє не лише самопізнанню, а й саморозвитку особистості, оскільки події розкриваються з точки зору особистісної характеристики автора історії.

Наративні психотехнології

Нижче ми наводимо перелік вправ, скерованих на усвідомлення життєвих сценаріїв, визначення установок, переконань автора історії, його особистих рис та якостей, що впливають на процес породження наративу.

Вправа «Поглянь на своє життя, як на гру»

Мета: визначення життєвого сценарію особистості, виявлення певних паттернів поведінки та сприймання подій власного життя.

Вправа «Життя без себе»

Мета: створення умов для прийняття відповідальності за події власного життя.

Уявіть зараз, що життя йде без вас. Подивіться на нього збоку... Тепер поверніться до себе... Чи змінився світ від вашої відсутності? Чи значимі ви в цій ситуації життя?

Вправа «Пори року моєї душі»

Мета: створення умов для осмислення та переосмислення особистої історії життя.

Візьміть аркуш паперу та зобразіть своє життя, уявляючи кожен етап життя, як певну пору року. Для кожного періоду перерахуйте те, що в вашому житті відмирає, стає слабшим, втрачає своє значення. Зосередьтеся на тому, що змінюється, але при цьому не зникає зовсім.

Вправа «Розвиток» (вправа на релаксацію)

Техніка прийняття відповідальності (гештальт-терапія)

Розглянемо на прикладі, яким чином може змінюватися життєвий наратив у процесі психотерапевтичної роботи. Автором наративів є мати дев'ятирічного хлопця. Дитина вразлива, образлива, схильна до істеричних реакцій. Спілкування з однокласниками ускладнене тим, що хлопець упевнений у тому, що всі бажають йому зла, а у класі немає людини, яка б ставилася до нього добре. Внаслідок чого у дитини виникають щоденні конфлікти з однолітками, які часто закінчуються черговою істерикою. Разом з тим у хлопця велике бажання встановити контакт з однолітками та мати друзів, яке не може реалізуватися через досить сильний домінуючий наратив «мене ніхто не любить». Детально проаналізувавши висловлювання та історії, які породжувала мати в процесі роботи, ми стверджуємо, що даний домінуючий наратив є «сімейним». Разом з тим, зауважимо, що одночасно працюючи з матір'ю і дитиною, нам вдалося частково його позбутися.

«Один із найприємніших і найтепліших спогадів дитинства – поїздка з мамою до Криму. Я пам'ятаю гори, рослини, що відрізнялися від київських. Ми жили в якомусь старовинному бу-

Психологічний інструментарій

динку, переробленому під санаторій. Там було багато фонтанів і доріжками гуляли пави. Школа пролетіла швидко і особливо нічим не запам'сталася. Теплі спогади залишилися від навчання в медучилищі. Це три найщасливіші роки мого життя. Можливо, тому що мені було 18-19 років. Я познайомилася з колишнім чоловіком і була щасливою. Після розлучення моє життя нічим особливим не відрізнялося: робота, вічно незадоволена стара мати, вперта дитина. На жаль, робота – це єдина моя втіха. З сином я намагаюся проводити максимум часу, разом ходимо до театру, в гості, але останнім часом між нами з'являється якась відчуженість. Мені здається, що він перестає мене розуміти, я стала втрачати свій авторитет, але ж йому тільки сім років. Я дуже цього боюся.»

Єдиний спогад про розлучення викликав у жінки досить сильну емоційну реакцію, незважаючи на те, що з моменту розлучення минуло шість років. Розповідати про даний етап своєї біографії жінка відмовилася. Своє життя вона сприймає як важку необхідність, не вбачаючи в ньому особливого сенсу, не вірячи в те, що можливо щось змінити на краще. Тому на даному етапі важливо було допомогти людині усвідомити обмеженість її історії, відкрити певний простір для конструювання нових історій, знаходження нового сенсу.

По мірі того, як людина починає замислюватися над тим, як була сконструйована її історія, які фактори обумовлювали чи обмежували процес конструювання, вона починає розуміти, що наративи не існують як зразок, вони не є абсолютною істиною. Навпаки, це в достатній мірі відкрита та гнучка структура, що може бути побудованою цілком інакше. Особистість починає ставитися до свого досвіду не як до пасивно отриманих фактів, а як до історії, що активно конструюється. Конструювання цих історій залежить лише від того, як людина інтерпретує свій досвід, який смисл вона вкладає в ту чи іншу подію свого життя. Усвідомлення цього відкриває простір для нової інтерпретації тих життєвих аспектів, які не сприймаються, заперечуються особистістю.

«Дивлячись на себе, я не розуміла, за що мене можна любити, і мені здавалося, що саме тому від мене пішов чоловік. Коли це трапилося, я не могла навіть на вулицю вийти. Мені здавалося, що всі сусіди лише про це й говорять. Я була впевнена, що в усьому винна лише я. А зараз я все частіше думаю про те, що просто так склалися обставини. Ми жили разом з моєю мамою, яка постійно нас контролювала. Вона досить авторитарна жінка. З дитинства я повинна була розповідати їй про кожен свій крок, вона постійно втручалася в наше сімейне життя, мотивуючи це тим, що «вона віддала мені все своє життя». Це продовжується і до сього-

днішнього дня. Терпіти я більше не можу, але, проживаючи з нею в одній квартирі, виходу із ситуації не бачу.

Коли від мене пішов чоловік, якого я дуже любила, мені не хотілося жити, але в мене був син. Артем дуже схожий на батька, інколи я дивлюся на нього і бачу свого колишнього чоловіка. Коли синові ще не виповнився рік, всі навкруги заговорили про те, що він у мене «ненормальний», адже до чотирьох років він лише микав, не говорячи жодного слова. Я не вірила в це і продовжувала займатися з ним, паралельно знайшовши хороший логопедичний садок. Ви не уявляєте, скільки в мене було щастя, коли він нарешті заговорив. Зараз я все частіше задумуюся над тим, що про своє розлучення найбільше шкодую тому, що Артемові потрібен батько. Я бачу, як він тягнеться до чоловіків, в кожному моєму знайомому вбачаючи мого чоловіка. Але, з іншого боку, чи був би мій колишній чоловік для нього хорошим батьком, адже протягом цих років він жодного разу не цікавився своїм сином. І ще, все частіше я задумуюся над тим, що мої проблеми з сином почалися з того періоду, коли моя мати при ньому всіляко принижувала та ображала мене, звинувачуючи в тому, що я погана дочка і мати. Хоча, мабуть, не все так і погано в моєму житті. В мене гарна робота, від якої я отримую задоволення, де я знаходжу друзів і почуваю себе вільною...»

Як бачимо, в ході процесу переосмислення виникають нові смисли, нові конструкти, нове бачення ситуації, тобто, змінюється не лише зміст історії, але й сама форма наративу. Власний досвід особистості, пройшовши етап переосмислення, реконструюється, що проходить шляхом переозначення сюжету травмуючого характеру, знаходження в ньому нового сенсу. Таким чином, домінуючий наратив втрачає свою силу, з'являється не лише новий погляд на ситуацію, але й можливість створити нову історію, яку людина змогла б прийняти.

«Я думаю, що, якби моє життя склалося інакше, я була б зовсім іншою. Зараз я можу за себе постояти, зможу чогось досягти. Останнім часом я знайшла в собі сили обмежити свої стосунки з матір'ю виключно побутовим рівнем. Мені стало значно легше, ніхто не контролює моє життя, і я роблю те, що вважаю за потрібне. Я стала більше спілкуватися з людьми, не замикаючись у своїй однокімнатній квартирі. А нещодавно я навіть брала участь в інтелектуальному шоу. Я знаю, що раніше я б ніколи на це не відважилася. Я б переживала за все – і як я виглядаю, і чи не подумають оточуючі, що мені бракує розвитку та розуму, щоб приймати участь у таких заходах. Але, як не дивно, я почувала себе досить впевнено. Правда, виграти мені не вдалося, але не це головне. Головне те, що

Психологічний інструментарій

я раптом відчула, що я щось можу, що я не така вже й нікчемна, як мені говорила мати. З дитинства я почувала повну залежність від неї, вона визначала з ким я можу спілкуватися, а з ким – ні, тому товаришувала я виключно з «хорошими» дівчатами. І раптом я зрозуміла, що я вже доросла дівчинка і маю право робити свій вибір. Єдине, чого я зараз не можу зробити, це сказати синові, що його батько пішов від нас. Якось рік тому він задав мені це запитання, але тоді вдалося не відповідати на нього прямо. Але я знаю, що мій син стає дорослішим і рано чи пізно знову запитає про батька, і мені повинно вистачити сили поговорити з ним відверто. Чим старшою я стаю, тим більше розумію, що найяскравіша подія мого життя – це народження сина. Так, іноді він буває впертим, іноді доходить до грубощів з його боку, але, ви ж розумієте, що я всеодно його дуже люблю. Можливо, раніше, в певній мірі, він дратував мене тим, що дуже схожий на батька не лише зовні, а й поведінкою. Зараз я намагаюся спілкуватися з ним відверто, як з дорослим. І мені здається, що він почав краще мене розуміти. Але іноді підводить те, що я досить емоційна, невірноважена людина, хоча останнім часом і намагаюся себе контролювати.

Іноді я думаю про те, що було б, якби мій чоловік залишився зі мною. Мені важко відповісти на це запитання навіть собі, але я думаю, чи не лишилася б я тією ж залежною від усіх дівчинкою? Після того, як він пішов, мені потрібно було вчитися виживати в цьому світі, адже на руках в мене була маленька дитина. І зараз я думаю, що мені це вдалося. Я знайшла роботу, від якої отримую задоволення і завдяки якій можу більш-менш пристойно жити. В мене є друзі, які можуть мене підтримати, коли це необхідно. В мене є син, якого вважали розумово відсталим, а зараз він успішно навчається. Я не можу сказати, що в даний час повністю задоволена своїм життям. Мабуть, багато розлучених жінок мене зрозуміють, але все ж життя триває.»

Вміння породжувати наративи – важливий момент в саморозвитку дитини, адже в процесі їх породження особистість отримує можливість глибше зрозуміти себе, усвідомити власні проблеми, риси, якості, потреби, переконання, по-іншому оцінити свій досвід і зрозуміти, що кожен епізод, подія життя – це його невід’ємна частина. Саме тому нам видається доцільним розробка та використання у практичній діяльності психолога наративних методів роботи.

НАРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Груповий тренінг як процедура психологічної підтримки

Розділ присвячено опису технології використання наративного (оповідального) групового тренінгу для психологічної підтримки людей похилого віку. Слід зазначити насамперед, що проблема застосування різних видів тренінгу для найрізноманітніших змін широко обговорюється в сучасній психологічній літературі. Провідними в сучасній концепції тренінгу є поняття психологічного впливу та особистісних змін. Так, наприклад, деякі фахівці розглядають *тренінг* як форму психологічного впливу, як комплекс активних групових методів і як процес, який опосередковує вплив на особистість. При цьому така практика психологічного впливу ґрунтується, як правило, на активних методах групової роботи.

Ключова ідея будь-якої тренінгової роботи – намагання сприяти розвитку особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, вивільнення її потенціалу; інакше кажучи – це ідея зміни, трансформації людського Я у світі, що змінюється [Вачков, 1999]. У різних авторів це виражено у різних термінах, зокрема, розвиток та саморозвиток [див., наприклад, Г.С. Костюк, 1969], особистісне зростання (Роджерс), актуалізація особистісного потенціалу, самоактуалізація (А.Маслоу) та ін. Тому принциповим моментом психологічної підтримки старих людей у тренінгових умовах є врахування потенціалу розвитку та його специфіки у похилому віці. Виходячи із складності та неоднозначності цієї проблеми, практично не існує відповідних досліджень, спрямованих саме на розвивальний вплив (а не на підтримку стабільності психічного функціонування – див., наприклад, [Краєва М.А., Тарасова Т.О., Чижова Е.А, 2002]).

Розгляд поняття *тренінг* виявляється тісно пов'язаним з аналізом проблеми психічного розвитку, змін, і, ширше, з проблемою детермінації психічного. При такому підході тренінг як вид психологічної підтримки можна розглядати і як варіант формувального впливу з метою розвитку, особливо – якщо поглиблено трактувати психічний розвиток в дусі Г.С.Костюка, С.Д.Максименка, В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна та їхніх послідовників.

Особливостями групового тренінгу вважають те, що учасники тренінгу навчаються на своєму безпосередньому досвіді у певному концентрованому *середовищі*, спеціально для цього створеному. Факторами середовища звичайно вважають соціальне, культурне, професійне і фізичне оточення, а його інтегральними характеристиками – динаміку середовища як міру її змінності, а також міру визна-

Психологічний інструментарій

ченості – невизначеності ситуації для конкретної людини. Суттєвою є також можливість людини контролювати характеристики середовища. Динамічність факторів середовища, їх інтенсивність і суб'єктивна значущість для людини викликає динаміку психічної діяльності, змінює її стани та функціональні системи, що є передумовою загальних змін. Група відноситься до соціальних факторів середовища, робота в групі принципово змінює показники психічних процесів та багато інших показників [Макшанов, 1997].

Ми пропонуємо нижче технологію психологічної підтримки людей похилого віку у формі *групового психологічного тренінгу*. Що ж таке *психологічний тренінг* та *тренінгові групи*, як ці поняття, зокрема, співвідносяться з поняттями *психотерапія*, *психокорекція* тощо? Під *тренінговими групами* маються на увазі «всі спеціально створені малі групи, учасники яких (психічно здорові люди) при сприянні ведучого-психолога включаються в своєрідний досвід інтенсивного спілкування, орієнтований на допомогу кожному в розв'язуванні різноманітних психологічних проблем і в самоудосконаленні (зокрема, в розвитку самосвідомості)» [Вачков, 1999, с.13 – 14]. Однак, поняття *психологічний тренінг* і *психотерапія*, *психокорекція* не співпадають. Так, по-перше, на відміну від психотерапії, цілі тренінгової роботи не пов'язані безпосередньо з лікуванням. Ведучий тренінгу орієнтований не на лікувальну дію, а на психологічну допомогу. Однак, при цьому не виключається можливість використання оздоровчих процедур, у тренінгу можуть брати участь не тільки фактично здорові люди, але й невротики, і люди у граничних станах психіки, і, зокрема, *літні люди*.

По-друге, на відміну від психокорекції, у тренінгу приділяється увага не стільки дискретним характеристикам внутрішнього світу, окремим психологічним структурам, скільки розвиткові особистості у цілому. Крім того, корекція прямо орієнтована на норми психічного розвитку, а тренінг у деяких своїх видах з категорією норми не працює. Це особливо стосується психологічної підтримки старих людей, оскільки в старості, як відомо, вікові нормативні критерії є досить невизначеними і розмитими.

По-третє, зазначає І.Вачков, тренінгову роботу неможливо звести тільки до навчання, тому що когнітивний компонент не завжди є головним у тренінгу. Найбільш цінним більшість авторів вважає отримання учасниками емоційного досвіду.

Фахівці визначають специфічні риси тренінгу, які дозволяють виділити його серед інших методів практичної психології. Це – спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи у саморозвитку, при цьому вона походить не стільки від ведучого, скільки від інших учасників; дотримання ряду принципів групової робо-

ти; наявність більш-менш постійної групи (від 7 до 15 чоловік), яка періодично збирається на зустрічі або працює неперервно протягом кількох днів; певна просторова організація (ізольоване приміщення, коло); акцент на стосунки між учасниками групи, які розвиваються і аналізуються в ситуації «тут і зараз»; застосування активних методів групової роботи; об'єктивація суб'єктивних почуттів і емоцій учасників групи, вербалізована рефлексія; атмосфера вільного спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки [І.Вачков, 1999]. Окремо звертається увага на таку характеристику роботи групи, як стадійність.

Слід з'ясувати також, яке місце посідає аналізований нами тренінг серед так званих *тренінгових парадигм* (тут під парадигмою розуміють певний культурний стандарт, зразок, шаблон). У систематизованому вигляді ці парадигми розташовують за ступенем зменшення маніпулятивності ведучого і зростання ступеня відповідальності і усвідомлення подій учасниками групи. Так, починається перелік з *тренінгу як своєрідної форми дресури*, при якій жорсткими маніпулятивними прийомами (негативне та позитивне підкріплення) закріплюються потрібні патерни поведінки. Тут ідеться про тренінг, який в інших джерелах зветься поведінковим (біхевіоральним), або, інакше кажучи, таким, що ґрунтується на підходах біхевіоризму до впливу на людську поведінку. «Дресувальник» повністю бере на себе відповідальність за зміни і не цікавиться рівнем усвідомленості групових і внутрішньоособистісних процесів.

Далі йде *тренінг як тренування*, в результаті якого відбувається формування умінь і навичок ефективної поведінки. «Тренер» також делегує учасникам тільки невеличку частину відповідальності. В цій парадигмі основним процесом є так зване «натаскування» для становлення умінь і навичок.

Тренінг як форма активного навчання має за мету, як правило, передавання психологічних знань, а також розвиток певних умінь і навичок. «Учитель» може співпрацювати з учасниками, однак займає позицію «зверху» і не ризикує, як зазначає І.Вачков, «повністю віддавати членам групи відповідальність за них» [І.Вачков, 1999, с. 18].

Найвищим «неманіпулятивним» рівнем, за Вачковим, є *тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів розв'язання власних психологічних проблем*. «Ведучий» бере на себе відповідальність тільки за створення для учасників сприятливих і безпечних умов, в яких є можливим старт самозмін. Ясно, що коли йдеться про психологічну підтримку, актуальним є розгляд неманіпулятивного рівня тренінгу. Інакше цей рівень називають суб'єктним рівнем, оскільки він

Психологічний інструментарій

реалізує так званий суб'єктний підхід до створення тренінгових середовищ [див. більш докладно Вачков, Дерябо, 2004].

З точки зору суб'єктного підходу, людина живе не в «бутті», а в «світі» (середовищі). Теорія можливостей Дж. Гібсона [Гібсон, 1988] визначає цей світ так: світ, в якому реально живе людина, є системою можливостей, які є у цієї людини (використаних і невикористаних, тих, що її надали інші або вона їм надала, тих, що наявні у неї зараз або тільки з'являться у майбутньому, додамо – реальних і віртуальних). Існує, до речі, також і відповідний підхід до смислу життя, де смисл тлумачиться як простір можливостей, в якому і відбувається розвиток. Інакше кажучи, смисл – це потенційні можливості (буття, людини, діяльності тощо), а здобуття цього смислу із «тексту життя» і є тим, що звичайно зветься, скажімо, саморозвитком за Г.С. Костюком.

Дж. Гібсон визначає можливість як взаємодоповнення властивостей суб'єкта і об'єкта. Інакше кажучи, не тільки світ «дозволяє» людині щось зробити, але й людина «дозволяє» світу чимось стати, якимось змінитися. Тому і можна вважати, що людина існує в так званому «екологічному світі». На думку І.В. Вачкова і С.Д. Дерябо [Вачков, Дерябо, 2004], оскільки в основі екологічного світу людини лежить сукупність її властивостей, а всі люди мають різні властивості, то кожна людина живе у власному екологічному світі. В концепції екологічного світу саму людину та її середовище розуміють як нероздільну єдність: будь-яка зміна середовища призводить до змін у людині, і в той же час будь-яка зміна в людині призводить до змін у середовищі. Тому створене в груповому наративному тренінгу середовище підтримки і є джерелом змін та розвитку для старої людини.

Отже, груповий тренінг не співпадає, однак має багато спільного з різними аспектами групової психотерапії (особливо це стосується створення відповідного *середовища як джерела змін*). Говорячи про сучасну різноманітність та багатоваріантність «групових терапій» та відповідних технічних стилів, видатний спеціаліст з групової психотерапії Ірвін Ялом зазначає, що їхня кількість значно підвищується за рахунок присутності груп, які є «двоюрідними братами та сестрами» терапевтичних, а саме – груп досвіду (або процесуальних груп), а також груп само – або взаємодопомоги: таких, як «Анонімні алкоголіки», «Дорослі, що пережили інцест», «Об'єднання тих, що одужав» та ін. «Хоча формально вони не є терапевтичними групами, однак, діють часто саме як *терапевтичні* і без особливих церемоній перетинають розмиті межі між особистісним зростанням, підтримкою, навчанням і терапією» [Ялом, 2000, с. 13]. На нашу думку, групи літніх людей, які

зібралися для взаємної психологічної підтримки, є саме такими групами.

І.Ялом чітко відділяє, за його власним виразом, фасад будь-якої групової роботи від її суті. Якщо фасад – це зовнішній антураж, форма, специфічні техніки, особлива мова та аура, що супроводжує кожен з психотерапевтичних шкіл, то *«суть міститься в тих аспектах досвіду, що набувається пацієнтом, які внутрішньо властиві терапевтичному процесу – тобто, в голих механізмах змін»* [там само]. Одинадцять терапевтичних факторів (тобто, факторів змін), що виділені Яломом, він аналізує на прикладі базового прототипу групи – інтенсивної гетерогенної амбулаторної психотерапевтичної групи. Це такі фактори, як *вселення надії, універсальність переживань, надання інформації, альтруїзм, коригуюча рекапітуляція первинної сімейної групи, розвиток навичок соціалізації, імітаційна поведінка, міжособистісне (інтерперсональне) навчання, згуртованість групи, катарсис, а також екзистенційні фактори*. Аналіз цих факторів, проведений Яломом, пропонує великий асортимент аналогій між ними і нашим підходом до проектування і реалізації тренінгу. Хоча конкретне наповнення і зміст групової психотерапії є кожного разу досить специфічним, зокрема, якщо йдеться про граничні та хворобливі стани, однак, загальні підходи, які ґрунтуються на особливостях групової динаміки, можна вважати досить схожими для обох розглянутих варіантів групової роботи [більш докладно про груповий тренінг див. Смульсон, 2003].

Психологічне підґрунтя наративних технологій підтримки старих людей

Старість і старіння в сучасному соціумі

До останнього часу в усьому світі домінував один метанаратив старості, який можна коротко описати так: «молодість – це дуже добре, а старість – дуже погано».

Західний культ молодості і здоров'я породив течію, яка в 1970 році отримала назву *ейджизм* (від англійського *age* – вік). Ейджизм звичайно визначають як соціальне настановлення на невинновданно високу оцінку молодості і дискримінацію старих людей [Крайг, 2000; Neugarten, 1970]. Це призвело до певного «замовчування» навіть самого факту наявності такого життєвого періоду, як старість, своєїрідної психологічної ізоляції старих людей у соціумі.

Однак, на початку ХХІ століття ситуація почала дещо змінюватися. Причиною цього стало безпрецедентне, катастрофічне постаріння людства, яке має місце в усьому світі. Про це свідчить, зокрема, демографічний звіт і відповідний прогноз ВООЗ [World population

aging, 2002], в якому зазначається, що ніколи за всю історію людства такого стану не спостерігалось. Так, в 2000 році в світі було 600 млн. осіб похилого віку (після 60 років), що в три рази більше, ніж у 1950 році. В 2050 році прогнозується збільшення кількості таких людей до 2 млрд., тобто, теж майже в три рази. При цьому, на одного пенсіонера припадатиме лише чотири особи, що працюють. Кількість людей похилого віку в 2050 році перебільшить кількість дітей до 15 років (у скандинавських країнах це вже відбулося). Відповідно зміниться медіанний вік (тобто, вік, який ділить популяцію на дві рівні частини). Зараз медіанний вік у світі – 26 років. Прогноз на 2050 рік – 41 (на сьогодні така ситуація у «найстарішій» країні світу – Японії). В Україні, незважаючи на дуже складні економічні й екологічні умови, теж очікується збільшення середнього терміну життя (до 77,5 років у 2050 році). Однак, саме ці умови призведуть до того, що народжуватись буде все менше і менше дітей, і тому медіанний вік становитиме за прогнозом аж 52 роки [там само].

Отже, в усьому світі на початку нового століття старіння і старість почали носити **довготривалий** характер. На відповідні зміни у своєму демографічному та соціальному стані суспільство не може не реагувати. В сучасних умовах ейджизм починає відступати, надаючи місце досить виваженішому, серйозному поглядові на старих людей, які прожили таке непросте довге життя і хоча б у цьому плані можуть бути зразком, моделлю для тих, у кого життя тільки починається. Старих почали помічати, до них звикають, вони з'явилися в рекламі, на товарних знаках тощо.

Змінюється поступово тональність наукових, зокрема психологічних, праць, в яких досліджуються різноманітні проблеми похилого віку [Стюарт-Гамільтон, 2002]. Іншого звучання набуває сьогодні періодизація психічного розвитку Еріка Еріксона, в якій автор доводить, що розвиток не є вертикально прямолінійним процесом і не припиняється до самого кінця людського життя. Старість у цій періодизації красиво зветься періодом *пізньої дорослості*.

Кожну вікову стадію Еріксон, як відомо, позначає двома потенційними полюсами розвитку: негативним та позитивним. Досягнення позитивного полюсу сприяє, відповідно, формуванню позитивних властивостей особистості. Пізня дорослість має такий позитивний полюс, як *цілісність Его, Его-інтеграція*, а негативним полюсом є *відчай*. Его-інтеграція приводить до набуття мудрості та самопожертви. Отже, метою розвитку в старості, за Еріком Еріксоном є *цілісність Его*, прийняття того, що всі цілі були досягнуті і не залишилось жодних «хвостів» [Ericson, 1982].

Слідом за Еріксоном, серед інших непатологічних видів старіння учені і практичні соціальні працівники почали розрізняти так

зване успішне, сприятливе або – конструктивне старіння [Анциферова, 1994, 1996; Єрмолаєва, 2002; Ратушний, 2003; Стюарт-Гамільтон, 2002; Bromley, 1966]. Ці фахівці вважають, що конструктивність старіння тільки до деякої міри залежить від соціальних умов, стану здоров'я, енергії, мобільності старої людини тощо, і багато в чому – від її власної активності, готовності боротися за життя, «творити його» і постійно реалізовувати власне намагання жити: «Заміна старіння зрілістю, що нарощується, – моральний обов'язок перед собою» [Єрмолаєва, 2002, с. 303].

Однак, власна боротьба за конструктивне старіння потребує від особистості *Его*-інтеграції, мудрості, яка сприяє аналізу та прогнозу, плануванню, співвіднесенню власних ресурсів з вимогами довкілля. Крім цього, тут, як і завжди, коли йдеться про будь-які життєві домагання, є потрібною постійна, методична власна активність по досягненню запланованого, реалізації домагання. Описаний далі експеримент ілюструє той факт, що саме такої активності може бракувати для конструктивізації старіння.

Групам соціальних працівників ми пропонували таку *гру: прожити одну-дві години в ролі людей похилого віку з обмеженою мобільністю*. Для моделювання цієї ситуації кожен був прив'язаний за руку до стільця шматком мотузки 60 см. Довжину мотузки можна було збільшувати: купувати шматки, позичати у сусідів тощо, однак, основне правило було незмінним: один кінець мотузки прив'язаний до стільця, інший – до руки гравця [гра модифікована з: Сміт, Кристофер, 2001]. Можна було також викликати «таксі» (довга мотузка, за яку платили ігровими грошима), звертатися до державних та недержавних соціальних служб по допомогу, телефонувати друзям і плакатися на життя, залицятися до сусідок, тобто, жити. При досить великій мобільності (досить довгій мотузці) гравці мали можливість дістатися до необхідних для життя соціальних інституцій: банку та пошти, магазину та поліклініки, парку, аптеки, кладовища та ін.

Гра була спрямована, в основному, на розвиток у соціальних працівників емпатії до людей похилого віку, однак, досить цікавими були і певні психологічні та соціально-психологічні феномени, які виникали у грі. Найбільш цікавим виявилось те, як різні люди вирішували питання мобільності: зовсім не цікавилися мобільністю, віддавали всі гроші за поїздку на таксі на кладовище до рідних, купували мотузку і могли дістатися поліклініки, одружувалися і користувалися мотузками по черзі або пересувалися вдвох «на одній мотузці».

В одній з таких ігор і відбулася наступна подія. Одна з жінок – учасниць гри, – побачивши, що мотузка сплетена з багатьох тоненьких ниточок, розплела її, зв'язала шматочки і зробила таку довгу,

Психологічний інструментарій

хоча й тоненьку, мотузку, що одержала можливість вільно пересуватися по всій залі, в якій відбувалася гра. Власна активність, кропітка праця сприяли реалізації домагання перебороти обмежену мобільність, що є, безумовно, однією з умов успішного старіння.

Здавалося б, що, побачивши цей яскравий варіант розв'язування життєвої задачі, інші гравці одразу ж візьмуться наслідувати цей приклад. Однак, жодний учасник не повторив цього, хоча «боротьба за мобільність» продовжувалась, інколи приймаючи навіть «асоціальні форми», а саме – форму крадіжки мотузки з сусіднього стільця.

Даний експеримент безумовно свідчить, що конструктивізація старіння є досить складною справою, в якій старі люди потребують психологічної підтримки. В дослідженнях показано, що, якщо цілісність *Ego* не досягнута, то в старості виникають так звані конфлікти Пека (тобто, феномени, описані учнем Еріксона Р. Пеком). Він говорить про три внутрішні конфлікти: конфлікт переоцінки власного «Я» поза професійною роллю, конфлікт усвідомлення погіршення здоров'я та старіння тіла, і, нарешті, конфлікт необхідності примирення з думкою про смерть [Реск, 1968].

Отже, навіть при нормальному непатологічному старінні існує психологічна проблематика старості, яка потребує підтримки і корекції. На жаль, тут майже немає спеціально розроблених методів, зокрема, у вітчизняній психології. Так, віково-психологічне консультування пов'язане з допомогою в проходженні нормативної вікової кризи – виходу на пенсію [Єрмолаєва, 2002; Лідерс, 1998]. Існує так званий *індекс пенсійної зрілості*. Тут враховуються такі фактори: який у старої людини матеріальний стан (розмір пенсії, інші доходи), чи є місце проживання, чим вона планує займатися після виходу на пенсію. Показано, що більш високий індекс пенсійної зрілості сприяє більш успішній адаптації до статусу пенсіонера [Крайг, 2000]. Психологічне консультування в старості передбачає також можливість звернення до психолога сім'ї старої людини, спілкування з нею, комплексну психокорекцію сімейних відносин [Бурменська, Карабанова, Лідерс, 1990].

В той же час завданням індивідуального консультування є формування успішних моделей старіння (зокрема, інтегративного, конструктивного), які, як уже було показано вище, передбачають постійні зусилля як для подолання дефіцитарності, так і для більш позитивного суб'єктивного ставлення до старості. Саме готовність до такої активності може підтримувати потенціал особистісного зростання в пізньому віці [Baltes, 1993].

Однак, найпринциповішим завданням психологічної підтримки в старості є допомога в її прийнятті як заключного етапу життя, у пошуку нових смислових орієнтирів, що є неможливим без при-

йняття усього життя в цілому, без роздумів про смисл життя. Б.Г.Ананьєв зазначав, що такі роздуми є досить важливими в старості [Ананьєв, 1996]. А В. Франкл вважав, що «переживання смислу життя» відносно незалежні від зовнішніх та внутрішніх обставин (можна сказати, що незалежні від старості як обставини!), і в той же час є необхідною умовою збереження психічного здоров'я особистості [Франкл, 1990]. Ми покажемо далі, що наративна психологія і психотерапія, спрямовані на пошуки багатства смислів, у тому числі життєвих, безумовно є корисним методологічним і методичним знаряддям для вирішення смислових завдань психологічної підтримки в старості.

Групові методики зондування домінуючого наративу старості та відповідні деконструктивні впливи

Породження наративу як тексту, який містить певну систему ментальних моделей світу, і тому залежить від інтелектуальних (зокрема, мовних, мовленнєвих і мисленнєвих) властивостей особистості старої людини, є тільки одним з багатьох аспектів цієї проблеми. Не менш важливим для наративної психології старості є аспект так званого домінуючого наративу (дискурсу) або метанаративу. Ми маємо тут на увазі не дискурс в психолінгвістичному або комунікативному розумінні, а дискурс як систему обмежень, які накладаються на висловлювання в силу певної соціальної або ідеологічної позиції [Чепелева, Яковенко, 2001]. Розглядаючи цей аспект наративу, Д. Фрідман і Д.Комбс зазначають, що соціальний і історичний контексти постійно змушують людей розповідати і пам'ятати історії певних подій, а інші події залишати без історій. Цьому сприяє дискурс в указаному вище смислі, владно формуючи вибір людини про те, які саме події перетворювати на історії і як це робити [Фрідман, Комбс, 2001]. Рейчел Хейр-Мастін вважає, що дискурси підтримують певний світогляд: «Те, що більшість людей дотримується загальноприйнятої точки зору, говорять про неї і діють відповідно до неї, – все це частина і підтримка дискурсів, які переважають» [Фрідман і Комбс, 2001, с. 68].

Як було сказано вище, сьогодні в соціумі тільки намічається зміна смислів домінуючого проблемного дискурсу про старість, тому важливим є експериментальне дослідження домінуючого дискурсу, його впливу на людей, які працюють з особами похилого віку, і на власне старих людей, а також можливостей відповідної позитивної трансформації.

В цьому підрозділі, за допомогою опису та аналізу результатів двох розроблених нами групових методик, ми проілюструємо наявність проблемного домінуючого наративу старості (тут наратив

Психологічний інструментарій

тлумачиться як вид дискурсу і, відповідно, культурна інтерпретаційна рамка), які можуть чинити негативний вплив на розвиток особистості людини похилого віку. Досліджуваними були соціальні працівники, які постійно працюють з людьми похилого віку, і тому для становлення їх як професіоналів наявні стереотипи потребували «розгойдування» і трансформації. Специфіка цієї технології потребує того, щоб констатувалася наявність стереотипізованого наративу старості (Дж. Фрідман і Дж. Кумбс називають його проблемним, а також таким, що принижує, пригнічує) і водночас він піддавався деконструкції. Експериментальною базою дослідження була система Благодійних фондів – хеседів Центрального і Західного регіонів України, клієнтами яких є люди похилого віку.

Для вирішення цієї проблеми ми застосовували технологію **децентраційної поляризованої дискусії** [Смультсон, 2001]. Така дискусія має на увазі опрацювання запропонованих ззовні точок зору на проблему (двох або більше). Ці точки зору можуть бути заявлені усно або письмово, або визначати певне місце в робочому приміщенні (скажімо, написи «згоден» або «не згоден»). Точки зору учасники дискусії або обирають самі (вільний вибір), або керівник випадково назначає кожного з учасників до відповідної дискусійної підгрупи. Завдання кожної підгрупи: підібрати максимально велику кількість аргументів «за» власну точку зору і підготуватись використовувати їх і як основні аргументи, і як контраргументи проти точки зору партнерів. Обговорення майже кожного аргументу у підгрупі супроводжується та ілюструється відповідною історією (про себе або іншого).

Тему поляризованої дискусії з примусовим вибором ми сформулювали так **«Що таке старість – тепла осінь чи холодна зима?»** [образи: Анциферова, 1994]. На початку роботи більшість соціальних працівників, на жаль, активно відмовляється брати участь у дискусійній підгрупі, яка повинна обстоювати позитивну точку зору на старість як на період життя, який теж має певні переваги («тепла осінь»). Ясно, що при вільному виборі поляризована дискусія могла б і не відбутися. Однак, починалася робота в обох групах. Синтезування відповідного наративу значно легше і спонтанніше відбувалося в групі, яка мала завдання «Холодна зима» (у старості більш гостро стоїть проблема обмеженості життя і близької смерті, мучать хвороби і матеріальні нестатки, люди похилого віку не завжди потрібні соціуму і навіть власним дітям і онукам), однак, багато аргументів накопичували і групи «Тепла осінь» (життєвий досвід, мудрість, терпимість людей похилого віку, наявність у них вільного часу, можливості реалізувати своє хобі, брати участь у вихованні онуків тощо).

Наративні психотехнології

В дискусії, в якій кожний запропонований аргумент «за» або «проти» (його можна тлумачити як «одиницю» наративу старості) викликав контраргумент, відбувалося драматичне і афективно наповнене зіткнення смислів, постійна деконструкція кожного з них. Ставало очевидним, що узагальнений метанаратив старості (старість – це погано) – лише один із безлічі можливих смислів. Обидві точки зору взаємодоповнювали одна одну і давали можливість проаналізувати проблему старості всебічно і глибоко, трансформувати відповідні стереотипізовані ментальні моделі.

Таблиця 1

Аналіз смислів дискурсу «Спілкування в старості»

Позитивний полюс	Негативний полюс
Можливість НЕ спілкуватися з неприємними тобі людьми (скажімо, на роботі). Наявність вільного часу для спілкування з рідними, дітьми, онуками	
	Утрати. Самотність. Спілкуватися нема з ким
Прояв активності у пошуку об'єктів спілкування	
	Відсутність активності. Страх активності
Потрібна соціальна підтримка в спілкуванні	

У табл. 1–6 наведені приклади аналізу і деконструкції смислів домінуючих дискурсів про старість в умовах дискусії на тему: «Старість – тепла осінь чи холодна зима». Дискусія могла починатися як з негативного полюсу смислу, так і з позитивного (вихідний аргумент знаходиться в таблиці вище наступного).

Як бачимо, кожний аспект проблеми піддавався різноманітній суперечливій інтерпретації. Питання не ставилося як таке: «Хто переміг в дискусії?». Навпаки, в процесі обговорення ведучий весь час наголошував на тому, що йдеться про поглиблення і взаємодоповнення смислів, їх збагачення, що всеодно не існує єдиного вірного смислу «тексту про старість». Однак, після закінчення роботи багато хто відзначав, що попереднє небажання працювати з проблемою «старість – тепла осінь», яке свідчило про домінування протилежного наративу, змінилося радістю від більш поглибленого і не-

Психологічний інструментарій

Таблиця 2

Аналіз смислів дискурсу «Поганий фізичний стан та погіршення здоров'я»

Позитивний полюс	Негативний полюс
	Фізична слабкість, хвороби, згасання
Не завжди веде до психологічного згасаання	
	Може вести до порушень психіки
Залежить від власного налаштування. Старість багато що може	
	Деменція

Таблиця 3

Аналіз смислів дискурсу «Матеріальні нестатки»

Позитивний полюс	Негативний полюс
	Невідповідність фізичного і психічного віку
З'являється нове у відношеннях з іншими людьми. Нові таланти, хобі	
	Заважає важкий матеріальний стан
Не хлібом єдиним. Можна це реалізувати і в таких умовах. Можна заробити гроші	
	Заробити важко

Таблиця 4

Аналіз смислів дискурсу «Незатребуваність»

Позитивний полюс	Негативний полюс
	Життя минулим, а не сучасним
Гордість за своє минуле	
	Незатребуваність сильніша за гордість, вона перемагає
Життєва мудрість, її передавання наступним поколінням. Слід на землі	

Таблиця 5

Аналіз смислів дискурсу «Залежність»

Позитивний полюс	Негативний полюс
	Залежність
Допомога іншим. Володіння ситуацією	
	Ворожість. Консерватизм
Самозахист. Збереженість	

Таблиця 6

Аналіз смислів дискурсу «Вільний час. Нові можливості»

Позитивний полюс	Негативний полюс
Широта можливостей	
	Хвороби, слабкість, обмежена мобільність, страх смерті
Гумор. Любов	
	Неадекватна (занижена) самооцінка
	Залежність від обставин
Перемога над обставинами	
Є час (вільний)	
	Обмежений життєвий ресурс

однозначного розуміння проблеми. Більше того, змінювалися (деконструювалися) точки зору на історії-ілюстрації, навіть такі, які до цього здавалися беззаперечними аргументами «за» власну точку зору.

Так, в одній з груп, яка працювала над аргументами про те, що старість – це «холодна зима», була представлена історія про двох надзвичайно старих людей (йому – 98 років, їй – 94), які нещодавно одружились. Крім того, жінка незряча. Первинним смислом, наданим цій історії, була ілюстрація фізичної і, відповідно, психічної деградації в старості (негативний полюс дискурсу «Поганий фізичний стан та погіршення здоров'я»). Подальша дискусія сприяла деконструкції смислу, і ця історія вже розглядалася як доказова для позитивного полюсу дискурсу «Нові можливості: любов, перемога над обставинами».

Наступна технологія була спрямована на подальше поглиблення смислів наративу старості, зокрема на зондування і деконс-

Психологічний інструментарій

трукцію домінуючого наративу про те, що існують «хороші» і «погані» старі люди. Соціальним працівникам, які постійно працюють зі старими людьми, пропонували порівняти два досить розповсюджених типи осіб похилого віку – так званого «*молодого старого і «старого» старого*» [форма порівняння запропонована соціальними працівниками з Чикаго, див. Приходько, 2003]. В багато разів повторюваних експериментальних ситуаціях соціальні працівники так, наприклад, характеризували «молодого» старого: «Він задоволений своїм життям, продовжує працювати над собою, незважаючи на вік, має «живий» погляд, зберігає мобільність, ходить на культурні заходи та в гості, має хобі, проявляє всю повноту емоцій, бажає подобатися протилежній статі, слідує моді, оптиміст, любить спілкуватися з молоддю тощо. В професійній та соціальній сфері зберігаються кар'єрні домагання, активна життєва позиція та формується власна конструктивна думка щодо питань політики, економіки, побутових проблем. Така людина усвідомлено будує плани на майбутнє» [Приходько, 2003]. Не можна сказати, що такий опис повністю співпадає з конструктивним типом старості за Бромлей [Bromley, 1966] або з інтегративним за Еріком Еріксоном. Скоріше тут ідеться про певну затримку на попередній стадії, відчайдушне бажання думати, почувати і вести себе так, як це характерно для успішної людини середнього віку (50-55 років), ігноруючи об'єктивні вікові обмеження. Однак, цей інший смисл не зразу проявлявся в аналізі наративу, і тут виникла необхідність постановки *деконструктивних запитань та запитань на прояснення смислу*. Це такі, наприклад, запитання:

Чому він такий «молодий», хоча і старий? (Найрозповсюдженіша відповідь: «Бо в нього все добре».)

Як у нього зі здоров'ям? (Непогано.)

З матеріальним станом? (Добре.)

Чи багато втрат він пережив? (Не дуже.)

Чи готовий він до них? (Найчастіше – ні.)

Кому саме він приємний? (Нам, оточуючим.)

Чому він нам приємний? (Не набридає, не заважає.)

Як у нього з сім'єю? (Якщо чоловік, то може мати молоду дружину і малу дитину, а взагалі – сім'я є, і в ній теж усі відносно здорові і благополучні.)

Чи усвідомлює він близькість смерті? Як він хворіє? Як найчастіше вмирає?

Соціальні працівники осмислювали, у зв'язку з цими запитаннями, що «молодий» старий може померти раптово у віці 65-70 років від гострого фатального захворювання (інсульт, інфаркт, діабетична кома), і відбутися це може під час роботи, виступу,

занять спортом, йогою, за письмовим столом. Його смерть лікарі пов'язують з надзвичайно великим навантаженням, яке немолода людина не може витримати саме тому, що вже відбулися вікові зміни фізіологічних і психофізіологічних функцій. Трагедія такого кінця звичайно важко і боляче переживається близькими і друзями – вони не встигли допомогти, зберегти, «підкласти руки»... Крім того, «молоді» старі не усвідомлюють і, відповідно, не очікують основної психологічної проблеми похилого віку – утрат, і тому кілька серйозних утрат можуть призвести таку людину до гострої дезадаптації, депресії і відтак до того, що вона за короткий час перетвориться на справжнього «старого».

А як же виглядає в такому контексті «старий» старий? Соціальні працівники зазначають, що така людина пасивна, залежить від оточення навіть при наявності певної фізичної збереженості, найчастіше хвора, навіть тоді, коли «не хвора», погано спить, майже не мобільна, не спілкується з друзями, самотня, конфліктна, за зовнішністю своєю не слідкує. У справжнього «старого» складні стосунки з людьми, і особливо з молоддю, він нікому не вірить і нічого гарного не чекає, критикує молодь і повчає її, моралізує, міцно тримається за власні стереотипи, наполягає на підвищеній увазі з боку рідних, медичних працівників, соціальних служб.

Наведені вище запитання на прояснення смислу допомагають зрозуміти додаткові смисли старості такої «старої» старої людини. Ясно, що здоров'я в неї погане, найчастіше в неї є «букет» хронічних захворювань, матеріальний стан не дуже надійний, вона, як правило, дійсно самотня і незатребувана. Для рідних та соціальних служб така людина незручна, обтяжлива, «заважає працювати». Живе така людина часто довше, ніж «молоді» однолітки, і нові втрати не так уже й сильно впливають на неї, тому що найболючіші з них уже відбулися. Інакше кажучи, старість у такому варіанті саме й є адаптивним проявом, реакцією на пережиті втрати.

Деконструкція та поглиблення смислів вказують на те, що, якщо «молодий» старий застряг на попередньому життєвому етапі, то старий «старий» реально на цьому, з усвідомленням усього того, що йому притаманне, а саме: втрат та необхідності адаптації до них; смерті, з мінімальними необхідними захистами, і необхідності самозбереження, боротьби за це зі світом, вимагання допомоги в цьому (звідси підвищена вимогливість до дітей, онуків, близьких, медичних та соціальних працівників). Щодо старих людей не може бути оціночних суджень в ареалі «погано-добре», а існує лише можливість психологічної підтримки в напрямку конструктивізації процесів старіння. Причому, такої підтримки потребують як «молоді» старі, так і «старі» старі.

Психологічний інструментарій

Наведені вище приклади свідчать, як бачимо, про ефективність підходів наративної психології для деконструкції і позитивної трансформації домінуючих проблемних дискурсів старості. Всі запропоновані вище методичні підходи з застосуванням наративних технологій побудови рефлексивних та реінтерпретаційних (деконструктивних) схем можуть бути використані в роботі практичних психологів для консультування членів сім'ї літньої людини і для підготовки соціальних та медичних працівників, які працюють з людьми похилого віку.

Психологічний аналіз оповідей старих людей про своє життя

Перейдемо далі до наративних технологій психологічної підтримки власне старих людей. В цьому підрозділі ми проведемо психологічний аналіз оповідей про своє життя людей похилого віку – після 60 років (матеріали для аналізу у вигляді письмових оповідей надані науковим кореспондентом лабораторії когнітивної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України І.О.Ратушним, [Ратушний, 2004; Смульсон, Ратушний, 2003]).

Почнемо з розгляду змісту оповідей. З яких смислових блоків будеться автобіографічна оповідь старої людини? Майже всі оповіді носять реальний фактологічний характер, однак, принципово виходять за межі «мого життя». Про наших старих аж ніяк не можна сказати, що вони не «пам'ятають роду». Будь-яка оповідь починається не з «мого народження», а з батьків, бабусі й дідуся, розповіді про історію сім'ї. Точно так вони детально розповідають про більш молоді покоління, про життя дітей, онуків, правнуків. Сучасні старі «пам'ятають своє ім'я», їхня історія значно ширша в часі, ніж автобіографія, навіть якщо поставити конкретне завдання розповісти про себе. Тому автобіографічний наратив старої людини є непрямолінійним, він містить інші, ми б сказали – *вбудовані наративи*.

Можна зазначити, що в оповіді старої людини, як правило, присутні такі *теми буття*:

Смерть. Ця тема присутня майже в кожному наративі як активна рушійна сила дії (вбили, номер, репресували...).

Війна. Життя людини, яка пережила війну, ділиться на «до війни» і «після війни». Оповідь про життя та виживання під час війни – завжди окрема «вбудована» оповідь.

Міграція в країні і зовні (виїхали, переїхали тощо). Маються на увазі як переїзди довоєнні, пов'язані з навчанням, побудовою власної сім'ї, працею після навчання у вузах, технікумах, так і евакуація, повернення, і надалі – еміграція, інколи праця за кордоном, повернення до рідних місць, розлука з рідними, дітьми.

Любов, сім'я, діти.

Принциповою є переважна орієнтація в оповідах на давно минулі події.

Як бачимо, власне зміст оповіді, який, як правило, базується на найтяжчих життєвих спогадах, сам по собі не тільки безпосередньо не сприяє психологічній підтримці, а, навпаки, може викликати (і викликає) додаткові переживання, сльози тощо. В чому ж підтримуюча функція наративу? Далі ми спробуємо показати, що вона міститься як в екстеріоризації спогадів, так і в певній їх міфологізації, тобто, частковому «згортанні» в особистісний міф.

Оповіді старих людей про себе та своє життя досить часто набувають міфологізованого характеру. За Н.В.Чепелевою, найбільш характерним для особистісного міфу є його надцінність для особистості, і це робить неможливим пошук та сприймання децентрованих смислів, інтерпретаційні процеси, рефлексію глибоких рівнів. Інакше кажучи, міф є утворенням недіалогічним [Чепелева, 2003]. В той же час міф, так само, як і наратив, виконує захисну функцію, тобто мож сприяти психотерапевтичним моментам. Вважається однак, що, якщо захисну функцію наративу супроводжує розвивальна, то захистам на рівні міфу відповідає функція стагнуюча.

Не опонуючи такому розгляду особистісного міфу, зазначимо однак, що в похилому віці дещо змінюється розвивальна функція, інакше, ніж в інші вікові періоди, виглядає особистісне зростання. Тому міфологізація на рівні історій старих людей про своє життя (особливо про його давні події) може, навпаки, сприяти Его-інтеграційним процесам за Еріксоном, вирішенню конфліктів Пека.

До аналізу міфологізації оповіді, тобто, перетворення реальної власної історії життя на міф, «віртуалізації» певних її періодів, має відношення проблема довгострокової пам'яті старих людей, яка досліджується, зокрема, за допомогою так званого методу віддалених спогадів [Стюарт-Гамільтон, 2002]. Віддалені спогади – це пам'ять на неавтобіографічні події, які супроводжували життя людини. Така пам'ять тестується, коли людям пропонують список імен або описів подій, які були «в центрі уваги» останні п'ятдесят або більше років, і просять указати, що саме вони можуть згадати з цього. Для того, щоб проста відповідь «так» дійсно щось виявляла, до списку включають деякі вигадані імена або події. Однак при цьому не можна гарантувати, що старі люди дійсно актуалізують віддалений спогад, а не нещодавно збережену інформацію (книги, газети, телебачення, радіо, розповіді тощо) про цю подію. Тому з матеріалу дослідження вилучають дуже відомі події, оскільки вони можуть бути властиві загальним знанням. З іншого

Психологічний інструментарій

боку, якщо запитувати людей про маловідомі ситуації, то може бути так, що вони взагалі про це не чули.

Компромісне рішення було реалізоване в «Тесті на відомі імена», в якому пропонуються імена людей, які були дуже відомі, однак на протязі короткого часу. Обираються такі імена, які потім практично не згадувались у засобах масової інформації. Цікаво, що тестування осіб віком від 50 до 80 років виявило, що для всіх вікових категорій спогади про недавні імена були кращими, ніж про більш віддалені в часі. Цей результат, як зазначає Я.Стюарт-Гамільтон [Я.Стюарт-Гамільтон, 2002], суперечить широко розповсюдженій думці, що у людей похилого віку пам'ять на віддалені події повинна бути кращою, ніж на нещодавні. В американській психології такий погляд одержав назву гіпотези Рібота [Ribot, 1982]. Крім того, люди похилого віку за цим тестом переважають над молодими. Пояснюючи цей феномен, фахівці зазначають, що відповіді тут дуже сильно обумовлені загальними знаннями. Як на нашу думку, загальні знання у вигляді кристалізованого інтелекту повинні грати роль у розпізнаванні відомих імен, однак, більш принциповим тут є безумовне емоційне забарвлення спогадів, які не можуть бути відокремлені від власних, автобіографічних. Ми вважаємо, що механізм неавтобіографічних спогадів спрацьовує за принципом їх прив'язки до значущих спогадів автобіографічних (це було тоді, коли я одружився, хворів, коли в мене народився перший син, коли померла дружина... та ін). Так, в одному з романів Ігоря Губермана двоє старих людей – чоловік і жінка, – розповідаючи про одну із страшних подій періоду передвоєнних репресій, точно пам'ятають, що і як було сказано, однак, датують подію по-різному: дружина – важким дифтеритом у сина, яким дитина хворіла в 1932 році, а чоловік – початком модернізації текстильних машин в Іванівській області, яка відбулася у 1933 році.

Отже, проблема так званої «пам'яті свідка» є принциповою для людей похилого віку. Свідчення щодо подій, які відбулися на їхніх очах, порівнювалися для дітей, людей похилого віку і молодих. Серед запитань, на які відповідали свідки, були точні і такі, що вводили в оману. Ясно, що й діти, і старі виконали завдання гірше, ніж молоді. Старі відповіли навіть на меншу кількість запитань, ніж діти. Однак, вони дали менше невірних відповідей, ніж діти, і майже як молоді розпізнавали «підставу».

Однією з властивостей пам'яті свідка є запам'ятовування *джерела інформації* (хто що сказав). Виявилось, що особам похилого віку значно складніше пам'ятати джерело, тому їх легко дезорієнтувати в ситуації, скажімо, свідчення в суді, розповіді про певну подію тощо [Cohen G. & Faulkner D., 1989].

Зареєстровано так званий *пік спогадів* [Rubin, Rahhal & Poop, 1998]. Тут ідеться про те, що в нормі більша частина спогадів людини відповідає відрізку від 10 до 30 років. Це звичайно пояснюють тим, що в цей період відбуваються ключові події життя: праця, вибір професії, перший статевий досвід, любов, народження дітей тощо. У наших старих досліджуваних на цей період найчастіше припадає війна, що й зумовлює, крім надзвичайного емоційного забарвлення спогадів, їхню велику відносну частотність серед інших спогадів.

Для нас принциповим є те, що в багатьох дослідженнях доведено: *старі люди більш схильні вірити, що інтерпретація події є дійсним спогадом про цю подію* [Cohen & Faulkner, 1989]. Тому спогади можуть бути викривлені, щоб відповідати наступній інтерпретації.

Крім того, на *особистісний міф* принципово впливає домінуючий *міф соціальний*, який, як правило, відображується в домінуючому дискурсі. Американський учений К.Рід зазначав, аналізуючи механізм створення домінуючого історичного міфу, що історик знаходить у минулому те, що шукає. Він відбирає, викладає та підкреслює факти відповідно до тієї концепції, яка є соціально бажаною і затребуваною [Read, 1950]. Можна сказати, що і в своєму індивідуальному минулому людина знаходить те, що шукає. *Наративна психотерапія може спрямовувати такі пошуки в напрямку підтримуючих наративів та дискурсів.*

Отже, в автобіографічному та будь-якому іншому наративі людини похилого віку поява міфологічних тенденцій може бути пов'язана як з відсутністю рефлексій та інтерпретацій, так і з забуванням, особливо на ґрунті витіснення психотравмуючих спогадів або з наступними інтерпретаціями і впливом домінуючих соціальних міфів, які безумовно присутні в аналізі, скажімо, історій про війну (кому і як удалося вижити), про репресії, про складні стосунки з властями, про те, що приховувалося або про що не можна було раніше говорити вголос.

Як же саме люди похилого віку оцінюють точність своїх відповідей? Цей процес є відомим як метазнання або почуття знання. Для цього використовують таке, наприклад, запитання (після певного тесту або методики): «Наскільки ви впевнені в правильності своєї відповіді на запитання?». Виявилось, що люди похилого віку бувають досить точними в своїх відповідях (крім пам'яті свідка, див. вище), однак, вони всеодно вважають, що їхня семантична пам'ять погіршилася. Крім того, відомо, що про людей похилого віку часто думають, що у них погана пам'ять, а про молодих – навпаки. Тому старі люди більш чутливі до помилок пам'яті, і це призводить до заниження самооцінки. У цьому плані робота з оповідями старих, зацікавленість інших у змісті і відповідних ма-

Психологічний інструментарій

теріалах уже сама собою є психотерапевтичним засобом [Стюарт-Гамільтон, 2002].

Основною проблемою автобіографічної пам'яті є проблема достовірності. Однак, чи має достовірність спогадів значення для реалізації психотерапевтичної, підтримуючої функції наративу? На нашу думку, жодного самостійного значення, за винятком того, що свідоме порушення достовірності може бути симптомом того, що психотерапевтичні та психореабілітаційні проблеми існують. При цьому, очевидне значення має зміст та інтерпретація спогаду. Як було показано вище, зміст автобіографічного наративу старих людей не тільки не має власного психотерапевтичного потенціалу, а, навпаки, інколи викликає досить глибокі переживання. Однак, можливості вільної власної інтерпретації подій оповіді, як і сам факт оповіді, можуть надавати певні психотерапевтичні можливості, додати упевненості, радості буття, поваги до самого себе та свого віку. Інакше кажучи, йдеться про сприяння процесам Его-інтеграції і досягнення позитивного полюсу цього вікового періоду, за Еріком Еріксоном – мудрості.

Інколи стара людина чітко дотримується раніше створеного міфологізованого «самопсихотерапевтичного» наративу, фіксує відповідну інтерпретацію в своїй свідомості, і вона захищає ню людину як психологічно, так інколи і «фізично». Наведемо досить сильний приклад, який стосується талановитого режисера і оператора Лені Ріфеншталь, яка у 2002 році відсвяткувала свій сторічний ювілей. У тридцяті-сорокові роки минулого століття Лені Ріфеншталь була відома як авторка багатьох художніх і документальних фільмів, які зробили для гітлерівського режиму більше, ніж деякі партійні функціонери. Вона сама розповідала, що була захоплена «магічною і сильною волею вождя нації», і тому своєю операторською майстерністю їй вдалося надати гітлеризму певного флеру містичного романтизму. Коли після війни Лені Ріфеншталь судили за «активну участь у роботі нацистської пропаганди», їй вдалося довести, що вона нічого не знала про знищення людей і нічого не розуміла, що Гітлер вводив її у гіпнотичний транс і вона втрачала власну волю, що під час війни вона або працювала у своїй монтажній майстерні, або була в Альпах, або лікувалася тощо. Інакше кажучи, був свідомо створений *віртуальний захисний наратив*, який зіграв обидві захисні функції: і психологічну, і таку, що врятувала її від засудження й тюрми після війни.

Перед своїм сторічним ювілеєм Лені Ріфеншталь дала багато інтерв'ю, однак, журналісти зазначали, що вона вміло уникала відповідей на гострі запитання, або повторюючи свій *захисний наратив*, або відповідаючи, що їй нема чого додати до того, що було сказано і зробле-

Наративні психотехнології

но. Саме в цей час циганська організація подала на неї до суду, звинувативши у тому, що після участі групи циган у масовці фільму «Низина» всі вони були знищені. Однак, стара інтерпретація події і старий наратив знову ж таки зробили свою справу: вона відповіла, що взагалі нічого не знала і не знає про долю жодного з учасників масовки цього фільму, яких було декілька сотень.

Дещо міфологізовані захисні наративи такого типу (нехай не так гостро виражені і не такі шокуючі) можна зустріти майже в кожній розповіді старих людей про своє життя. Наведемо ще один приклад. На початку квітня 2002 року померла англійська королева-мати, не доживши до 102 років кілька місяців. Один із її міфологізованих (дуже красивих) підтримуючих наративів був такий. Під час війни, коли фашисти бомбардували Лондон, було прийняте рішення про евакуацію королівської сім'ї до Канади (три маленькі дівчинки-принцеси). Однак, королева з гордістю відповіла на пропозицію евакуюватися: «Маленькі принцеси не поїдуть без мене, я не поїду без короля, а король не поїде ніколи!».

Дослідники психології старіння переконані, що слід підтримувати «терапію спогадами» для людей похилого віку, оскільки це допомагає їм примиритися з життям. Однак, тут є ще один аспект, який відтворений в наступному висловлюванні: «Люди похилого віку можуть відчувати контраст між нудним сучасним і повним подіями минулим. Віддалені події можуть все частіше вивчатися і повторюватися в думках, коли театр розуму стає єдиним шоу в місті» [Rabbitt P. & Winthorpe C., 1988, p. 302. . Цит. за Стюарт-Гамільтон, 2002]. Тоді, додамо, людині стає конче потрібним слухач, і психотерапевтичну функцію виконує саме перетворення спогадів на оповідь, оповіді на наратив, а також «наративу для себе» – на «власне наратив».

Технологія наративного тренінгу для людей похилого віку

Тренінг «Книга життя»

Наведений вище аналіз автобіографічних оповідей старих людей свідчить про безумовну наявність певних утруднень при спробі безпосередньо використати наратив як засіб їхньої психологічної підтримки. Ми вже вказували на специфіку орієнтації на минуле і тільки на минуле, на певну віртуалізацію і захисний характер наративу, складні стосунки з пам'яттю, мовленнєві та інші інтелектуальні проблеми при породженні наративу. Додамо, що старі люди втомлюються як при довгій усній оповіді, так і при написанні тексту, а також при подальшому спілкуванні з метою розгортання смислів. Досить важко буває «продовжити історію» в сучасне, а особливо – в майбутнє.

Психологічний інструментарій

Наскільки непросто буває розсунути або трансформувати часові рамки проблемного наративу, коли йдеться про старість, переконливо говорять Д. Фрідман і Д. Комбс. Так, Джіл Фрідман розповідає драматичну історію свого дідуся, який в 16 років, щасливо уникнувши погромів в Європі, приїхав до США. «Йому таланило в ділових справах, – розповідає Джілл, – його чудовий шлюб продовжувався 63 роки, він багато мандрував, займався самоосвітою і був політично активним, мав тісні стосунки з сім'єю і друзями. Він дожив до того часу, коли зумів побачити, як його діти й онуки реалізували свої мрії, які він допомагав їм здійснити. Однак, він провів свої останні роки в будинку для людей похилого віку» [Фрідман, Комбс, 2001, стор. 167]. Він втратив здоров'я і матеріальне благополуччя, його оточували незнайомі люди, він був дезорієнтований. Джілл Фрідман розповідає далі, що вона намагалася пояснити медичній сестрі в цьому будинку, що ця людина не є такою, а є іншою (при цьому вона бачила образ цієї іншої, більш молодшої людини). Однак, для працівниці будинку для старих людей та людина, яку описувала Джілл, не була тією, яку вона знала. Джілл завершує свою невеселу історію надією: «Залишається тільки сподіватися, що в свої останні роки дідусь, осмислюючи своє життя, знаходив підтримку в тих чудових роках задоволення, взаємин і досягнень» [там само]. Слід звернути увагу на те, що тут, на жаль, не йдеться ні про підтримку альтернативної історії сучасним, ні про її продовження у майбутнє.

І все ж таки проблемні історії не повинні представляти життя людини в усій повноті, навіть якщо здається, що вони заповнюють усе сучасне. Ми згодні з цією думкою наративних психотерапевтів, і тому розробили технологію групового наративного тренінгу для людей похилого віку, який одержав назву «Книга життя» (див. докладно Проблеми..., 2003; Ратушний, 2004). Ця технологія відповідає нашому загальному підходу до тренінгових процесів, коротко охарактеризованому вище. Вона, на нашу думку, в найбільшій мірі відповідає завданням похилого віку в опрацюванні особистого досвіду, а саме – *«упаковці» (тобто, організації у великі блоки), осмисленні і трансляції.*

Ми не подаємо тут загальної структури та плану тренінгу, не зупиняємося докладно на необхідності адаптації людей похилого віку до ситуації групової роботи, на описі введених вправ, скажімо, на знайомство, елементах групової динаміки тощо. Ці моменти не входять у наше завдання – показати певні концептуальні засади використання наративних технологій у психологічній підтримці старих людей. Однак ясно, що все це є необхідною умовою проведення ефективного тренінгу [див. більш докладно Вачков, 1999;

Вачков, Дерябо, 2004; Макшанов, 1997; Ратушний, 2004; Смульсон, 2003].

Ядром наративного тренінгу є методика, в якій використана ідея вправи, запропонованої К. Фопелем. Нижче ми наводимо інструкцію до цієї методики.

Інструкція до методики «Книга життя»

Уявіть собі, що Ви збираєтесь написати книгу про своє життя. Ясно, що це потребує часу, осмислення, вмінь. Однак зараз, до вас прохання: назвіть основні розділи цієї книги (стільки, скільки вважаєте за необхідне). Обов'язково назвіть ті розділи, які відповідають сучасному періоду Вашого життя і наступному, якого Ви очікуєте.

Подумайте над таким питанням: «Якщо зараз Вас би попросили розповісти про зміст тільки одного розділу, який саме розділ Вашої «Книги життя» Ви б обрали для оповіді? Чому саме?».

Коротко розкажіть про основні події (подію) цього розділу.

Така методика може бути застосована як в індивідуальному, так і в груповому форматі, однак, тут ми розглядаємо саме груповий. У цьому випадку одержаний зміст книги життя може обговорюватися в міні-групах, а потім виноситися на загальне обговорення в групі. Перший варіант книги життя ми даємо на доробку і переробку при наступних зустрічах.

Можливим є таке домашнє завдання для дуже старих людей: можна запропонувати їм попрацювати над «Книгою життя» вдома.

Отже, при редукуванні наративу до плану розповіді, постановка проблеми створення тільки змістової структури наративу надає можливість обрати найбільш важливі для особистості і емоційно окреслені моменти, вибудовувати послідовність подій, зорієнтуватися щодо найбільш важливого *актуально* періоду життя. Все це, безумовно, було б складнішим для старих людей при породженні неструктурованого наративу – оповіді.

Можливості реінтерпретації, переструктурування «Книги життя» залежать від таких моментів:

◀ кількість розділів (якщо розділів дуже мало, то це свідчить про небажання працювати над наративною обробкою спогадів, якщо дуже багато – понад 14-15 – про недостатній рівень узагальнення, «згортання» спогадів у блоки, отже, недостатню підготовленість матеріалу до реінтерпретаційних змін);

◀ примірна часова співвіднесеність, рівномірність розподілу подій за часом (пов'язана з пам'яттю та емоційним ставленням до подій певного часового періоду, про що докладно йшлося вище);

◀ кількісний розподіл розділів на минуле, сучасне і майбутнє (принципово співвідноситься з особистісною концепцією часу – див. вище);

Психологічний інструментарій

◀ як виглядає книга – заголовки, підзаголовки або формулювання назв яких розділів викликає утруднення (проблеми тут можуть бути пов'язані знову ж таки з емоційним забарвленням подій та/або з вербальними утрудненнями, підбором слів тощо);

◀ чи включені в назви оціночні моменти, чи ясно з назви розділу, як ставиться оповідач до того чи іншого етапу свого життя (позитивно, негативно, нейтрально);

◀ які (вербальні, невербальні) засоби застосовуються для залучення слухача, виклику в нього інтересу та емпатії;

◀ який розділ обирається як основний (тобто, той, про який готується розповідь), який його зміст, значущість, чи співпадає суб'єктивний і об'єктивний оціночний вимір значущості, який саме епізод обраний для розповіді, чи є він проблемним, тобто, психотравмуючим.

При роботі в міні-групі та у великій групі велике значення для психологічної підтримки за допомогою такої наративної технології має те, чи готовий оповідач вийти на групу, щоб розповісти або прочитати «Книгу життя», чи пишається він нею, чи, навпаки, соромиться. Крім того, особливу увагу слід звернути та те, що саме добудовується і змінюється при другому зрізі (тобто, переробці), третьому, коли настає насиченість (відмова від подальшої переробки).

Якщо більшість з указаних вище моментів виглядає адекватно («Книга життя» дійсно виглядає як «зміст» певної книги, над яким продовжується редакційна робота протягом усього тренінгу; ставлення автора до своєї книги емоційно виважене, він готовий розповісти про свій провідний розділ, і цей розділ дійсно можна сприйняти як ключовий, його проблемність є помірною), то це означає, що вже сама діяльність по створенню книги життя зіграла позитивну підтримувальну роль для старої людини. З іншого боку, ясно, що результат не може бути таким для всіх учасників тренінгу, і в більшості випадків потрібно шукати певні шляхи впливу на автора книги життя для того, щоб він зробив кроки в бік більш позитивної реінтерпретації власних спогадів.

Для подальшої роботи у форматі групового наративного тренінгу з метою психологічної підтримки людей похилого віку ми модифікували техніки, запропоновані Д.Фрідман і Д.Комбс для формату індивідуальної наративної терапії [Фрідман, Комбс, 2001]. Йдеться про постановку запитань для більш поглибленого розгляду змісту книги життя. Цитовані автори розподіляють запитання, які використовуються в наративному процесі, на 5 основних категорій. Це:

◀ (1) деконструктивні питання;

- ◀ (2) такі, що відкривають простір;
- ◀ (3) переважні;
- ◀ (4) такі, що розвивають історію;
- ◀ (5) смислові.

Автори слушно зазначають, що межі цих категорій розмиті, адже певне запитання, наприклад, може як відкривати простір, так і призводити до конструювання нового смислу.

На нашу думку, найважливішими в умовах групового наративного тренінгу є *деконструктивні запитання та запитання на смисл*. Вони допомагають людям «розпакувати» свої історії, щоб побачити їх під іншим кутом зору так, щоб стало ясно, як саме вони сконструйовані. Вони сприяють тому, щоб люди вміщували свої наративи в більш широкі системи (контексти, ландшафти) і розвивали їх в часі. Причому, останнє стосується обох ландшафтів за Д.Брунером: і ландшафту дії, і ландшафту свідомості. На ландшафті дії вибудовується послідовність подій у часі. Його складовими є причина, інтенція, мета, ситуація, інструмент. Розвиток історії відноситься до ландшафту дії: деталі в кількох модальностях, які включають точки зору різних учасників у певній сцені або оточенні. Далі додається сама дія.

Історія, яка побудована на ландшафті дії, повинна мати смисл. Однак, вона також повинна бути розвинена на «ландшафті свідомості». Так називають уявну територію, на яку люди «наносять» смисли, бажання, наміри, переконання, мотивації, цінності та інше – все, що пов'язано з їх досвідом на ландшафті дії. Інакше кажучи, «на ландшафті свідомості люди розмірковують над значенням досвіду, який зберігається на ландшафті дії» [Фрідман, Комбс, 2001, стор. 133]. Для використання ландшафту свідомості ставлять смислові запитання. За Д. Фрідман і Д.Комбс, деконструктивні і смислові запитання ставляться в рамках екстерналізації проблеми. В наративному тренінгу йдеться про психологічну підтримку старої людини, і тому ми розглядаємо саму старість як проблему, яку потрібно екстерналізувати.

Знайомлячись з книгами життя учасників тренінгу, ми одержуємо інформацію про переконання, практики, почуття і установки наших учасників, і саме до них звертаємо деконструктивні запитання. Ясно, що найчастіше це стосується саме взаємодії людини похилого віку з власною старістю, і, відповідно, переконань про старість, практик про старість, почуттів до неї і відповідних настановлень.

Відповідно, запитання допомагають прояснити: історію стосунків людини зі старістю, контекстуальні впливи на неї, наслідки або результати, тактики або стратегії переконань про старість, прак-

Психологічний інструментарій

тик про старість, почуттів до неї і відповідних настановлень, а також взаємозв'язок з іншими переконаннями, практиками, почуттями і настановленнями.

Постановку таких запитань ми використовуємо для роботи з основним розділом «Книги життя», особливо якщо бачимо, що тут вибраний певний психотравмуючий епізод, тобто, проблемний наратив. Крім того, відповідні запитання ми ставимо, коли йдеться про розділи сучасного і майбутнього, які в старості, як правило, теж найчастіше описуються проблемним наративом. Основна мета постановки запитань в умовах наративного тренінгу – трансформація наративу з метою активізації роздумів над смыслом життя в старості, конструктивізація старіння, опанування екстерналізованою проблемою старості.

Наратив старої людини у часово-просторових координатах

Наратив і, особливо, наратив старої людини, відображує її ментальну модель світу [див. Смульсон, 2006]. В свою чергу, аналіз ментальної моделі світу конкретної старої людини містить, як мінімум, її смисложиттєвий зміст з відповідними структурними характеристиками та її диспозицію в хронотопі, тобто, часово-просторових координатах. Важливим аспектом є також розгляд місця значущого іншого в інтерпретації та моделюванні світу, а також перманентна рефлексивна обробка власної ментальної моделі (інтелектуальна праця по її усвідомлюванню). Причому, всі ці складники ментальної моделі знаходяться у нерозривному зв'язку і взаємодії.

Тому в процесі наративного тренінгу, спрямованого на психологічну підтримку людей похилого віку, корекцію їхньої ментальної моделі світу в бік більшої адекватності і реалістичності, ми працюємо також і з хронотопною складовою ментальної моделі, тобто, допомагаємо досліджуваним усвідомлювати власний психологічний час. При цьому ми орієнтуємося на узагальнююче дослідження С.І.Калініна [Калінін, 2006], який виділяє кілька *видів психологічного часу*:

■ ***Сприйняття часу.*** Мається на увазі психофізіологічний час, безпосереднє відчуття потоку часу, здатність відчувати і точно оцінювати часові відрізки. Це відчуття пов'язане, як відомо, з фізіологією, інтенсивністю роботи різних функціональних систем організму, активацією нервової системи, обміном речовин, функціональним станом організму в цілому (втомленість або підйом, хвороба – здоров'я). Сюди ж відноситься емоційний стан (стеничні емоції «прискорюють» час), а також рівень мотивації та ступінь актуалізації потреб. Час уповільнюється, якщо потреби задоволені, а мотивація низька.

Психофізіологічний час є важливим індикатором працездатності. Для оптимальної працездатності потрібне адекватне сприйняття часу. «Прискорений» час свідчить про мобілізацію сил, готовність до роботи в екстремальних умовах, а «уповільнений», навпаки, може свідчити про погану працездатність, імовірність помилки тощо. З іншого боку, існують дослідження, які вказують на «прискорений» час як індикатор підвищеної тривожності (особливо у похилому віці), а «уповільнений» – як ознаку депресивного ставлення до ситуації [Ліберман, Ліберман, 2001]. Однак, в обох випадках точність сприйняття відрізків часу свідчить про адекватність і оптимальність, тому і зустрічається вона досить рідко.

■ *Уявлення про час.* Це психологічний «оперативний» час, пов'язаний з конкретним видом діяльності. Стосується особливостей суб'єктивного співвідношення минулого, сучасного і майбутнього у конкретних життєвих ситуаціях, і це не відчуття часу, а його свідоме, раціональне оцінка (інтерпретація). Дослідження свідчать, що уявлення про час залежить від когнітивних стилів, ставих та вікових особливостей, формується в діяльності (зокрема, професійній) та формує діяльність, отже, є важливим індикатором індивідуального стилю діяльності [Калінін, 2006].

■ *Концепція часу,* на відміну від повністю усвідомленого уявлення про час, усвідомлюється тільки частково. Це особистісний час, внутрішній, частково усвідомлений, частково такий, що складається з підсвідомих установок, «проект» часу життя, своєрідна внутрішня персональна філософія часу. Включає багато складних когнітивних та поведінкових схем, серед яких концепція «події – рутинність», рефлексивна здатність до побудови трансспективи (тобто, розвитку явищ і подій у минулому-сучасному-майбутньому), неусвідомлений сценарій долі, свідомий проект життя, персональна стратегія оволодіння часом свого життя та ін. Особистісний час експліцитується через стиль життя, стратегії особистості, які визначають результативність життя у цілому.

Методика, яка описана нами нижче («Кола життя» плюс наратив–коментар), експериментально ілюструє процес поступового усвідомлення власної концепції часу. В цьому аспекті наратив є особливо важливим компонентом, оскільки схожі малюнки можуть супроводжуватися різними або навіть абсолютно протилежними наративами-коментарями.

Н.Ю. Григоровська [Калінін, 2006] виділяє три основні типи внутрішніх концепцій часу: час як лінійна послідовність окремих подій, час як неперервний деревовидний потік альтернатив, а також час як постійна величина, простір, поле. Кожна з концепцій має свої ключові ознаки (*головні тези внутрішньої філософії, відпо-*

Психологічний інструментарій

відні прояви у повсякденному житті, життєві ролі, емоційне ставлення до часу), а також визначає ролі та певні емоційні стосунки з часом, ставлення до нього людини. Великий інтерес представляють також експериментальні дані щодо кількості досліджуваних з відповідною концепцією серед усіх досліджуваних з проблеми концепції часу. Слід, однак, зважити на те, що експеримент проводився з досліджуваними різного віку, і люди похилого віку (а також інших вікових категорій) у наведених нижче результатах не виділені окремо.

Найпоширенішою, за даними С.І.Калініна, є **перша з виділених концепцій, а саме – час як лінійна послідовність окремих подій.**

Головні тези внутрішньої філософії. Час – це чужа для людини абстракція, об'єктивна закономірність, невмолимий ворожий механізм. Час не є оборотним, усе, що трапляється – однократне. Час відсторонений від людини, осягається тільки розумом. Людина не є вільною, вона залежить від часу.

Прояви у повсякденному житті:

- ◀ короткострокове планування;
- ◀ намагання жорстко контролювати час за допомогою авторитарних ритуалів;
- ◀ мінімізація бажань і планів;
- ◀ робота на вузький конкретний результат;
- ◀ спрощене розуміння причин і наслідків подій. Намагання знайти «головну» причину або скоротити їх число.

Ролі: «організатор»; «виконавець».

Емоційне ставлення до часу: страх, тривога, слабкість, проблеми контролю, залежність, свобода.

Доля серед досліджуваних: 60 %.

На другому місці – час як неперервний деревовидний потік альтернатив.

Головні тези внутрішньої філософії. Час – це потік реальних подій, які переживаються людьми. Час є пластичним, його можна уповільнювати, прискорювати, повертати, повторювати тощо (ясно, що у двох останніх випадках мається на увазі не «машина часу», а відповідні переосмислення та реінтерпретації подій). Час є дружнім внутрішнім ресурсом, він осягається інтуїтивно. Людина є вільною стосовно свого часу.

Прояви у повсякденному житті:

- ◀ довгострокове планування;
- ◀ гнучкі адаптивні плани («органічний час»);
- ◀ гнучкий і неавторитарний контроль за часом;
- ◀ максимізація бажань і планів;
- ◀ робота на систему результатів. Здатність передбачити короткострокові і довгострокові результати;

◀ комплексне розуміння причин і наслідків.

Ролі: «творець»; «аналітик».

Емоційне ставлення до часу: азарт, гра, ризик, надія, упевненість, свобода.

Доля серед досліджуваних: 35 %.

На третьому місці – час як постійна величина, простір, поле (ця концепція зустрічається досить рідко).

Головні тези внутрішньої філософії. Час – це складна абстракція, яку людина приймає як принцип життя, керівництво до дії. Інтеграція розуму і почуття, свободи і залежності. Час є об'єктивним порядком, однак, таким, що пізнається і приймається людиною. Це правила, якщо людина їм слідує, вона стає мудрішою та ефективнішою.

Прояви у повсякденному житті:

- ◀ максимально гнучке і творче ставлення до часу;
- ◀ здатність до довгострокового планування і детального опрацювання короткострокових планів;
- ◀ слабкість контролю часу;
- ◀ пошук «золотої середини» у бажаннях та планах.

Роль – «прогнозист», тобто людина, яка здатна «відчувати» віяння часу та «вгадувати» подальший хід розвитку подій.

Емоційне ставлення до часу: спокій, розуміння, прийняття.

Доля серед досліджуваних: 5 %.

Ми використовуємо наведені вище концепції для аналізу процесу усвідомлення старою людиною власної концепції часу та її корекції у бік більшої гнучкості та незалежності від часових життєвих обмежень (тобто, від лінійної до деревовидної та просторової).

Завдання, яке ми давали групі (тренінг, як уже вказувалося, проводився у груповому форматі) виглядало таким чином:

Прохання відобразити Ваше уявлення про час у вигляді трьох кіл. Намалюйте на аркуші паперу три кола, які символізують ваше власне минуле, сучасне, майбутнє. Їх розмір, розміщення на аркуші та взаємне розміщення залежать тільки від вас. Позначте, яке коло що означає. Намалювавши, подумайте, чому ваш малюнок виглядає саме так, який смисл у ньому виражений. Останньою вказівкою ми формували запит на відповідний супроводжуючий наратив або принаймні, на певний рух у напрямку усвідомлення власної внутрішньої концепції часу. Після закінчення роботи усіма членами групи, ми пропонували учасникам (хто бажає) зобразити свій малюнок на великому аркуші для всієї групи та прокоментувати його.

Відомі такі найбільш розповсюджені варіанти виконання цієї методики, які відповідають трьом внутрішнім концепціям часу (докладно див. вище).

Психологічний інструментарій

1. Час як лінійна послідовність подій (пряма лінія з кіл або лінії з кіл, які ідуть вгору або вниз).

2. Час як потік альтернатив (зчеплені кола, вертикаль з кіл або розкидані кола)

3. Час як поле, простір. Кола розміщені у вигляді «мішені» або гармонійної єдності (кола – вершини рівнобічного трикутника, які при цьому можуть перетинатися).

У процесі тренінгу слід звертати увагу на різні коментарі до, здавалося б, однакових зображень, а також на розмір кіл, напрямок їх розміщення (інколи досліджувані точно вказували його стрілками, іншим способом), відстань між колами. Крім того, інколи досліджувані, свідомо або ні, відмовлялися використовувати рівні кола, трансформували їх в овали, сфери, «домальовували» до різних предметів, тварин, рослин (приклади див. нижче), що, на нашу думку, теж було частиною осмислення власної концепції часу та формування відповідного наративу.

На складні ситуації (явно дисгармонійні та неадекватні, приклади див. нижче) ми рекомендуємо «накладати» результати методики «Книга життя». При цьому має смисл ураховувати, що «кола життя» часто реально означають не цілісні періоди, які дійсно відповідають часу життя відповідно до минулого, сучасного, майбутнього, а, навпаки, найближчі у часі розділи «Книги життя».

Приклад 1. Досить розумна і красива молода жінка (31 рік) подає такий малюнок, в якому «коло майбутнього» редуковано практично до крапки:

Вона коментує свій малюнок таким чином: «Це – минуле, це – сучасне, а майбутнього я не бачу...». З «Книги життя» та співбесіди вималювалася така картина.



Рік тому жінка розлучилася. Дітей у неї немає. Ініціатором розлучення була вона, чоловік же цього не хотів і досі інколи «пояснює» їй, що вона зробила помилку («Дивись, яка в мене нова машина, а в тебе що?... Нічого, крім самотності»). Можливості для цього в нього є, оскільки з колишнім чоловіком вони були (і залишилися) сусідами, разом училися в школі, після школи по-

бралися, потім разом розпочали досить успішний бізнес, в якому брали участь ще кілька шкільних та дворових друзів, серед яких її чоловік змалечку був визнаним лідером. Зараз, коли вони розлучилися, фірма розпалася на дві. В одній з них жінка продовжує працювати бухгалтером. Отже, її коло спілкування обмежене спіль-

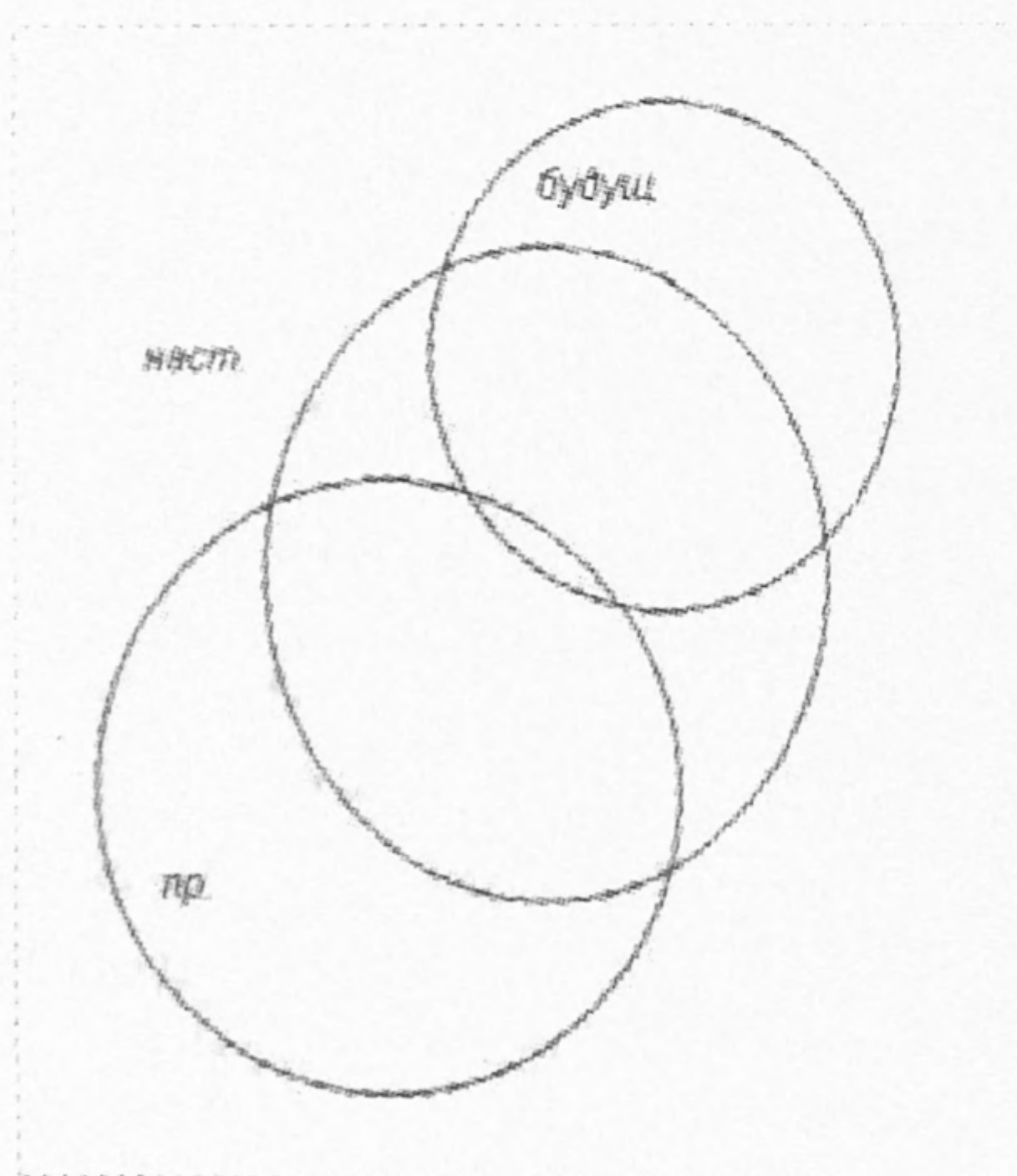
Наративні психотехнології

ними з колишнім чоловіком друзями та співробітниками, для яких вона залишається «дружиною шефа». Інакше кажучи, за її власним висловлюванням, «до мене жодний хлопець не підійде, бо всі його бояться».

Очевидно, що вислів «Не бачу майбутнього» в цьому випадку означає: «Не бачу наступної сторінки «Книги життя», або, інакше, бачу її досить песимістично, як самотній період, а молодість уже майже минула. Влаштувати своє життя, народити дитину (дітей) уже можна не встигнути своєчасно... Жіноча самотність є в її ментальній моделі світу великим людським недоліком, вадою, і вона відчуває себе саме так: дисгармонійною особистістю, з викривленою часовою перспективою. Водночас, майбутнє віддалене – самотня старість – проглядається нею досить адекватно, не можна сказати, що вона його «не бачить».

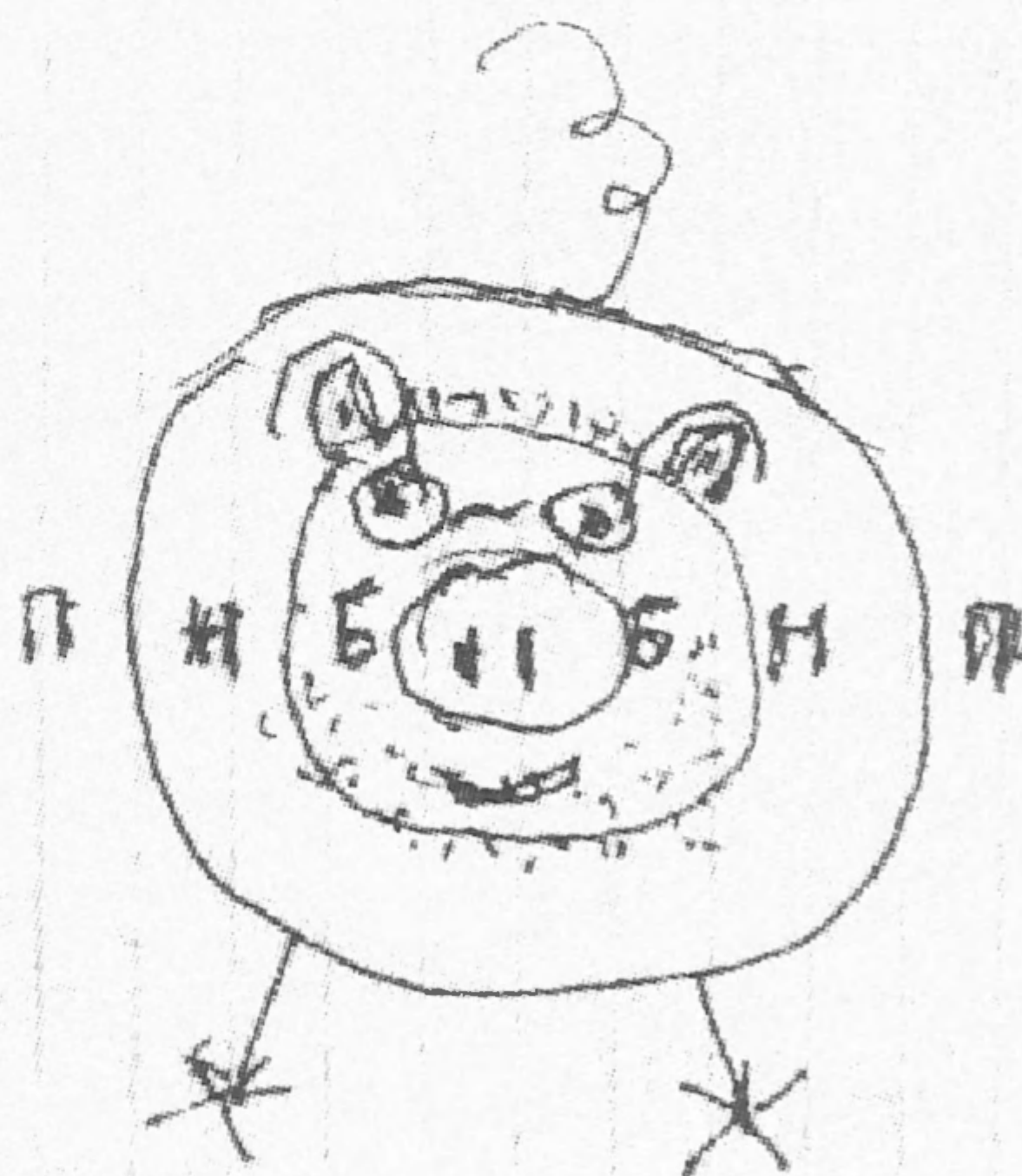
Цікаво, що таке редуковане коло майбутнього не зустрічається у старих людей, хоча цього можна було б очікувати. Натомість ми зустрічали адекватні малюнки з поступовим зменшенням розмірів, які відображують різні концепції. Два наступних приклади ілюструють цю думку.

Приклад 2.



Жінка, 55 р.

Приклад 3.



Чоловік, 55 р.

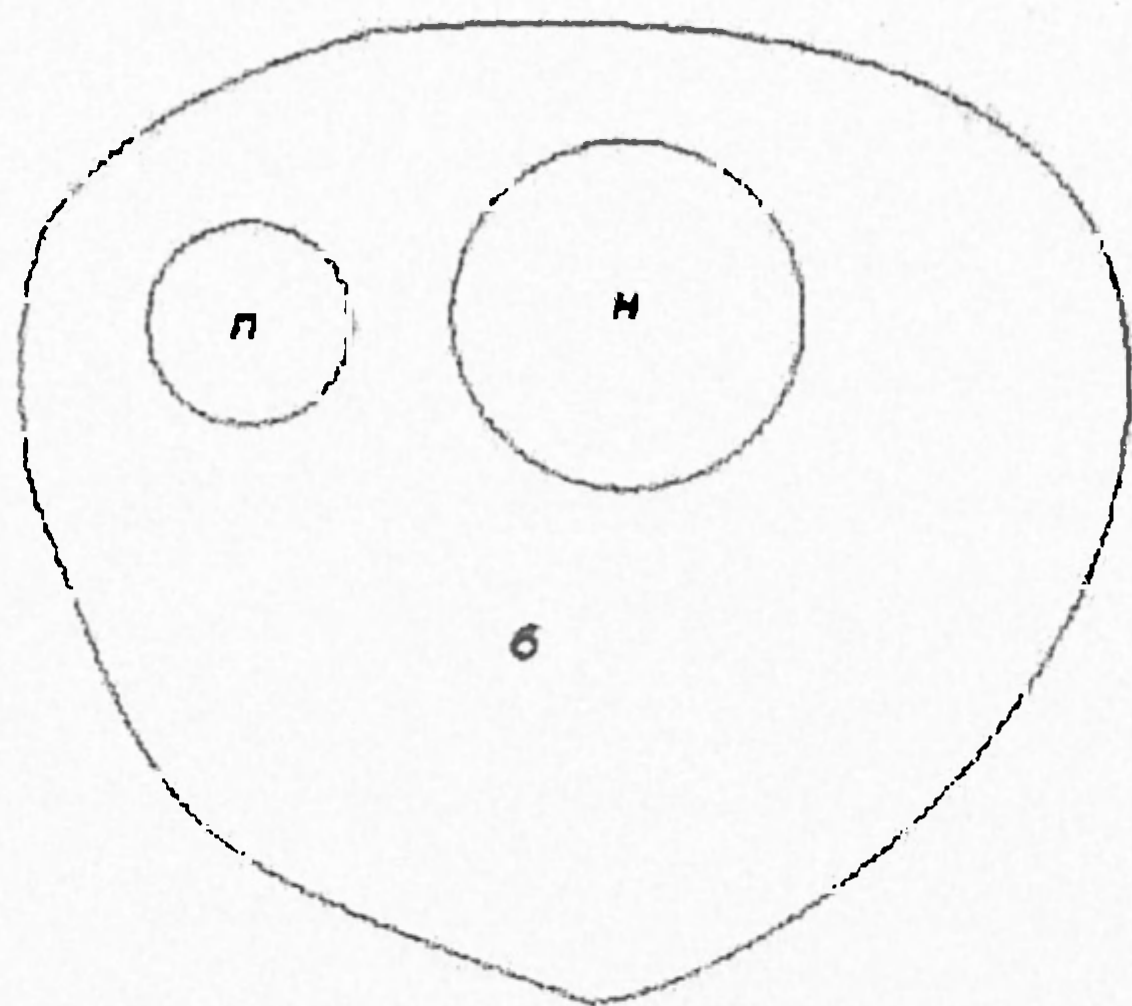
Примітка: «Время – это большое свинство».

Зустрічались також і малюнки з реальним збільшенням обсягу кола майбутнього у порівнянні з колами минулого і сучасного.

З іншого боку, неоднозначне, проблемне ставлення до сучасного, яке виражалось в редукуванні кола сучасного майже до крапки, зустрічалося як у молодих, так і у старих людей (приклади 5 і 6), і, ясно, завжди потребувало підтримуючих впливів для реінтерпретації супроводжуючого наративу.

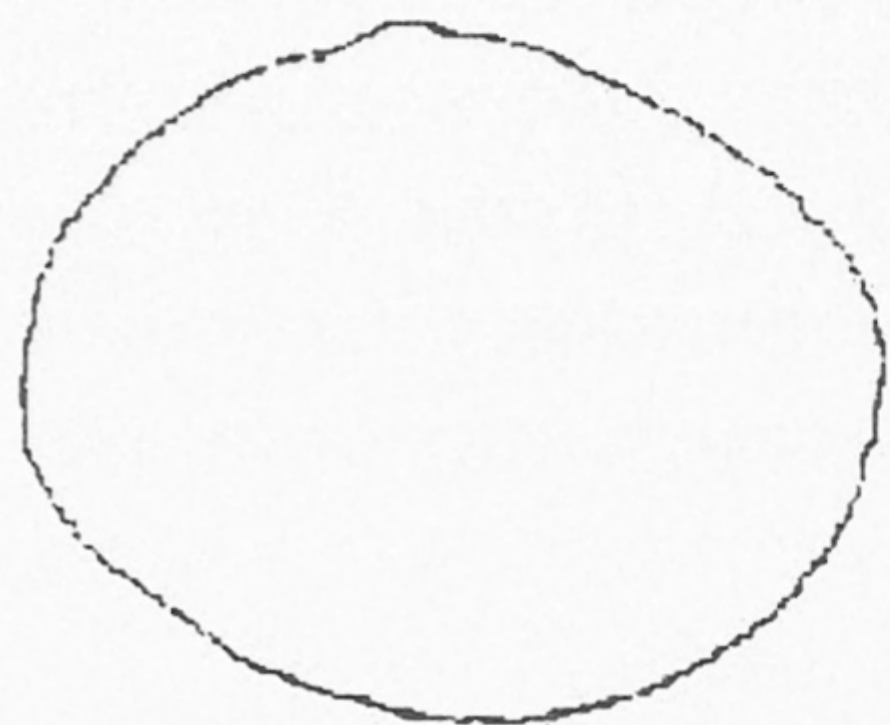
Психологічний інструментарій

Приклад 4.

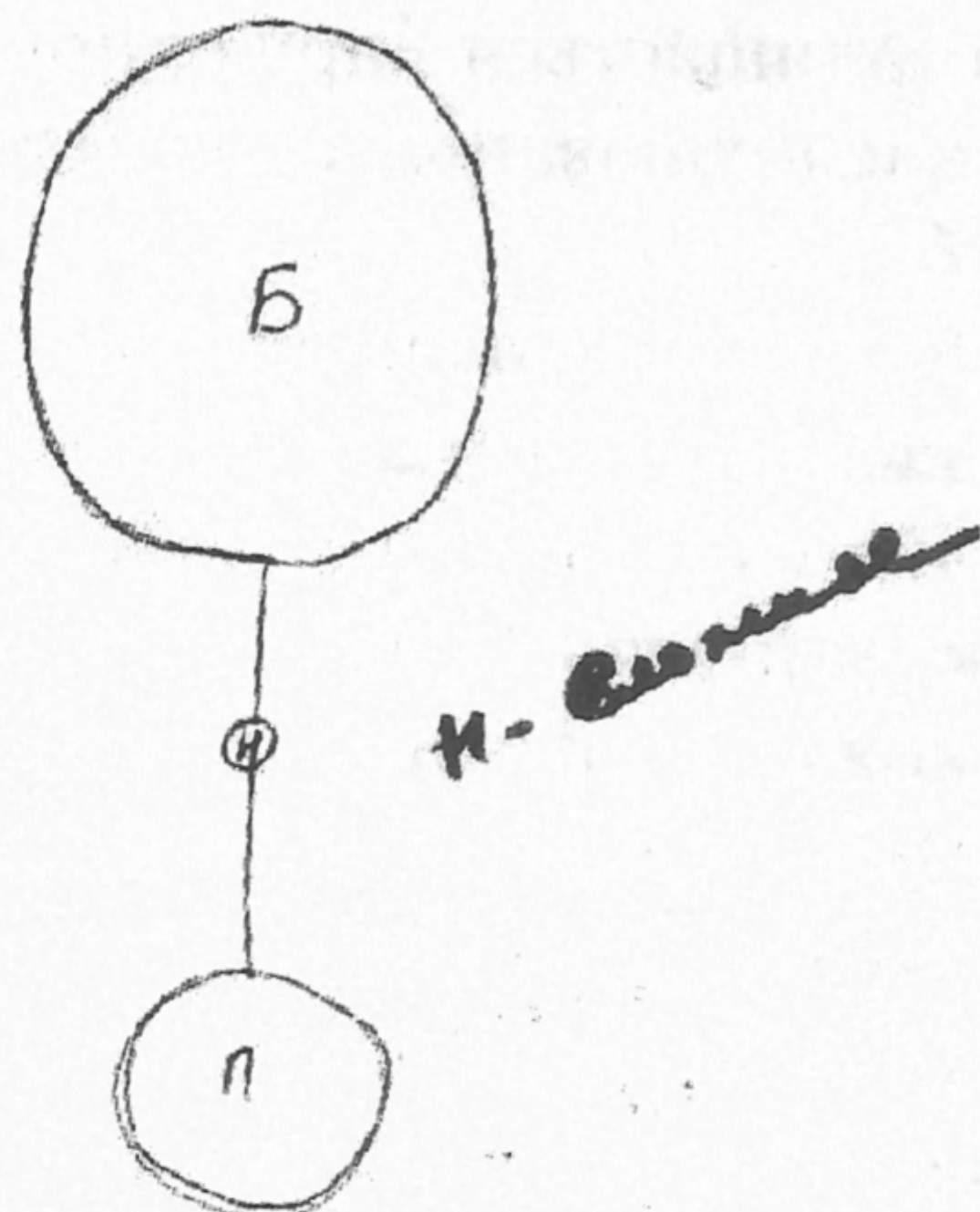


Жінка, 55 р.

Приклад 6.



Приклад 5.



Чоловік, 56 р.

Нам удалось одержати дані за цією технологією відповідно до чотирьох вікових відрізків: 20 – 35 років, 35 – 45, 45 – 55 та 55 і більше і, відповідно, порівняти «Кола життя» старих людей з «колами» інших вікових категорій. Слід зазначити, що в усіх вікових категоріях відсоткове співвідношення трьох основних концепцій часу було трохи більш креативним, ніж у дослідженнях, наведених вище. Мається на увазі більша відносна кількість другої (деревовидний час) та особливо третьої (час як поле) концепцій за рахунок відносного зменшення першої (лінійний час), ніж це було в цитованих вище дослідженнях (див. табл.7). Безумовним лідером з точки зору кількості креативних (друга і третя концепції) підходів до поняття часу є група молоді, з якою ми працювали, хоча старша група виглядає теж досить пристойно. Причиною цього, на нашу думку, є проведення тренінгів в останній час, коли змінюються загальні уявлення про майже всі поняття оточуючого світу, і, як бачимо, і молодь, і старші люди є досить сприйнятливими в цьому плані до сучасних тенденцій, їх ментальна модель виглядає реактивною і гнучкою.

Ментальні концепції часу в усіх вікових категоріях не дуже відрізняються, схожі варіанти малюнків зустрічаються майже в усіх вікових групах, що свідчить про те, що «кола життя» вказують не на кількісний, а на якісний (подієвий) аналіз респондентами свого минулого, сучасного та майбутнього.

**Кількість досліджуваних відповідно до концепції часу
в різних вікових категоріях**

Вік	Час як лінійна послідовність окремих подій (кількість у відсотках)	Час як неперервний деревовидний потік альтернатив (кількість у відсотках)	Час як постійна величина, простір, поле (кількість у відсотках)
20–35	40	35	25
35–45	56	24	20
45–55	56	28	16
Понад 55	50	32	18

При використанні комбінованої техніки «Кола життя» + «Книга життя» слід розуміти, що особистісна концепція часу принципово пов'язана з подієвістю як індикатором психологічного часу. Тому вона є джерелом аналізу наративу як експліцитування ментальної моделі, з одного боку, та розгляду часово-посторової координати як стрижня ментальної моделі, з іншого. Рівні усвідомлення різних аспектів часу пов'язані з наративними можливостями особистості. Наратив, у свою чергу, – з усвідомленням і можливостями розвитку і саморозвитку ментальної моделі, її трансформацією в аспекті часової компоненти.

«Кола життя» реально означають не цілісні періоди, які дійсно відповідають часу життя відповідно до минулого, сучасного, майбутнього, а, навпаки, найближчі у часі розділи «Книги життя», репрезентовані подіями, що відбулися, відбуваються або очікуються. Тому майбутнє старої людини не завжди позначене невеликим за розміром колом, багато літніх людей визначають майбутнє не кількісно, а якісно, що відповідає «мудрому» моделюванню світу. Останнє підтверджується супроводжуваними наративами, які мають сюжети, спрямовані у майбутнє.

Відносна кількість представників кожної з концепцій часу (час як лінійна послідовність окремих подій, час як неперервний деревовидний потік альтернатив, а також час як постійна величина, простір, поле) на всіх вікових рівнях є досить близькою, тому можна вважати, що особистісна концепція часу не залежить від реального віку, а дійсно є ознакою ментальної моделі світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Абельс Х. Интеракция, идентификация, презентация. Введение в интерпретативную социологию. – СПб: Алтейя, 1999.
- Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М.-Воронеж: МПСИ, 1996.
- Античные теории языка и стиля. – СПб.: Алтейя, 1996. – С. 80-236.
- Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал, 1994, т. 15, №3. – С. 99-105.
- Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс: Вступ. статья // Теория метафоры: Сб. науч. тр. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5-33.
- Ахмадеева С.А. Синтактико-семантические способы выражения авторской модальности в аппликативной метафоре // Семантика языковых единиц: Доклады V международной конференции. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – Т. 2. – С. 11-14.
- Барт Р. Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. У111. – М., 1978.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
- Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 447 с.
- Бремс К. Полное руководство по детской психотерапии. – М.: Изд-во ЭКСМ-Пресс, 2002. – 640 с.
- Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. – 2000. – №3.
- Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория и практика применения к исследованию личности ребенка. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 352 с.
- Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. – 2002 – т.23. – № 1.
- Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989 – 312 с.
- Воробьева Л.И., Снегирева Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопросы психологии, 1990. – № 2.
- Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988 – 464 с.
- Голосовкер Я.Э. Логика мифа. – М.: Наука, 1987. – 218с.
- Гордон Д. Терапевтические метафоры. Оказание помощи другим посредством зеркала. – СПб.: Белый кролик, 1995. – 196 с.
- Гудков Д.Д. Метафора и рациональность как проблема социальной эпистемологии. – М.: Русина, 1994. – С.17..
- Жорняк Е. Нарративная психотерапия: от дебатов к диалогу // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 3.
- Калина Н.Ф. Лингвистическая психотерапия. – К.: Ваклер, 1999. – 282 с.
- Калина Н.Ф. Тест по оценке уровня самоактуализации личности // Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – С. 283-300.

Калинин С.И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем. – СПб.: Речь, 2006. – 371 с.

Калмыкова Е.С., Мергентайлер Э. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории // Психологический журнал. – Том 19. – № 5. – 1998.

Касевич В.Б. Язык и знание // Язык и структура знания: Сб. ст. – М.: Наука, 1990. – С. 8-26.

Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – Київ: Рад. школа, 1989. – 608 с.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём // Теория метафоры: Сб. науч. работ. – М.: Прогресс, 1990. – С. 387-416.

Лидерс А.Г. Возрастно-психологические особенности консультирования пожилых людей // Психология зрелости и старения, 1998, №4, с. 13-22.

Лотман Ю.М. Несколько мыслей о типологии культур // Языки культуры и проблемы переводимости. – М.: Гнозис, 1987. – 278 с.

Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры / Труды по знаковым системам. – Тарту: Изд-во Тартус. ун-та, 1971. Вып. 6. – С. 21-40.

Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Языки русской литературы, 1999. – 447 с.

Лэнктон К., Лэнктон С. Волшебные сказки. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995. – 321 с.

Макаров М.Д. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003 – 280 с.

Макшанов С.И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика. – СПб.: Образование, 1997.

Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

Мейзерский В.М. Философия и неориторика. – К.: Лыбидь, 1991. – 192 с.

Мирошниченко А. Толкование речи. Основы лингво-идеологического анализа. – Р. на Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1995. – 112 с.

Неволин И.Ф. О графическом изображении смысловой макроструктуры текста // Вопросы психологии, 1974. – №5. – С. 130-135.

Нуркова В.В. Совершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. – М.: УРАО, 2000 – 320 с.

Пенто Р., Гравитц М. Контентный анализ // Методы социальных наук. – М.: Прогресс. 1972. – С. 326-353.

Петров В.В. Научные метафоры: природа и механизм функционирования // Философские основания научной теории. – Новосибирск: Наука, 1985. – С. 196-220.

Приходько В.Ю. Что мы думаем о процессе старения и старости (по материалам Чикагской миссии). – К., 2003.

Проблеми психологічної герменевтики // За ред. Н.В.Чепелевої. – К.: Міленіум, 2004.

Ратушный И.А. Технология нарративного тренинга для людей преклонного возраста. //Журнал практикующего психолога. / Гл. ред. А.Ф.Бондаренко. – 2004, вып. 10. – С. 161 – 168.

Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. – М.: АО КАМИ, 1995. – 160 с.

Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. – М.: Медиум, 1995. – 415 с.

Рикер П. Время и рассказ. – Т. 1. Интрига и исторический рассказ. – М; СПб.: Университетская книга, 1998. – 313 с.

Ричардс А.А. Философия риторики // Теория метафоры: Сб. науч. работ. – М.: Прогресс, 1990. – С. 44-67.

Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии (30 – 60-е гг. XX в.). Тексты. – М., 1986.

Романова И.А. Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии // Психологический журнал. – Т. 22. – № 1. – 2001.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 702 с.

Руднев В.П. Морфология реальности. Исследования по философии текста. – М.: Гнозис, 1996. – 207 с.

Руднев В.П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста II. – М.: Аграф, 2000 – 432 с.

Семенов В.Е. Метод изучения документов в социально-психологических исследованиях. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 105 с.

Смит Л., Кристофер Э. Тренинг лидерства. – СПб.: Питер, 2001-320 с.

Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – 276 с.

Смутьсон М.Л. Старість – домагання жити. // Психологія життєвих домагань: Мат. семінару Інституту соціальної та політичної психології – К., 2003.

Смутьсон М.Л. Екзистенційне наповнення наративу старості. // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика. /За ред. Н.В.Чепелевої. – К.: Міленіум, 2005. – Т.2, вип. 3. – С. 106 – 119.

Смутьсон М.Л. Смысл життя у структурі ментальної моделі світу старої людини // Актуальні проблеми психології : Психологічна герменевтика/ За ред. Н.В.Чепелевої. – К.: Міленіум, 2006. – Т.2, вип. 4. – С. 36–44.

Смутьсон М.Л. Специфіка ментальної моделі світу в старості // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – Вип. 13 (16). – К., 2006а.

Смутьсон М.Л., Ратушний І.О. Оповіді старих людей про своє життя: психологічний аналіз // Мова і культура. (Науковий щорічний журнал.– К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2003.– Вип. 6. – Т.П. Психологія мови і культури. Мова і засоби масової комунікації. – С. 19–25.

Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип причинности // Язык и наука конца 20 века: Сб. Статей. – М., 1995.

Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка. – М., 1998. – 784 с.

Фридман Дж., Комбс Дж. Конструирование иных реальностей. Истории и рассказы как терапия: Пер. с англ. – М.: Класс, 2001. – 362с.

- Хомский Н. Язык и мышления. – М.: Наука, 1972. – 324 с.
- Чепелева Н.В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов. Дис. ... док. психол. наук – К., 1992.
- Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості // Основи практичної психології. Підручник. – К.: Либідь, 1999.
- Чепелева Н.В., Яковенко Л.Ф. Теоретические положения нарративной психологии // Актуальні проблеми психології: Том 2. Психологічна герменевтика / За ред. Н.В. Чепелевої. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 2001. – Вип. 1. – С. 63-75.
- Чепелева Н.В. Теоретические основы психологической герменевтики // Психологічна герменевтика. / За ред. Н.В.Чепелевої – Київ, 2001. – Вип. 1. – С. 5 – 19.
- Чепелева Н.В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. // Актуальні проблеми психології. Том 2. Психологічна герменевтика / За ред. Н.В.Чепелевої. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 3–13.
- Чепелева Н.В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. // Актуальні проблеми психології. Том 2. Психологічна герменевтика / За ред. Н.В.Чепелевої. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 3–13.
- Чепелева Н.В. Психологічні механізми розуміння та інтерпретації особистого досвіду // Проблеми психологічної герменевтики / За ред. Н.В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2004.
- Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004.
- Bromley D.B. The psychology of human aging. – London, 1966.
- Cohen G. & Faulkner D. The effects of aging on perceived and generated memories.// L.W.Poon, D.C.Rubin & B.A.Wilson (eds.) Everyday Cognition in Later Life. – Cambridge, 1989.
- Crossley, M. L. Introducing Narrative Psychology: Self, Trauma and the Construction of Meaning. – Buckingham: Open University Press, 2000.
- Eco U. Semiotics and the Philosophy of Language. – London: K.D.M., 1991. – 214p.
- Ericson E.H. The Life Cycle Completed: A Review. – N.Y.: Norton, 1982.
- Peck R.C. Psychological development in the second half of life.// Neugarten B.L.(ed.) Middle age and aging: a reader in social psychology. – Chicago, 1968.
- Rabbitt P. & Winthorpe C. What do old people remember ? The Galton paradigm reconsidered. // M.M. Grunberg, P.E. Morris & R.N.Sykes (eds.) Practical Aspects of Memory: Current Research and Issues, Vol. 2. – Clichester: Wiley, 1988.
- Read C. The Social Responsibilities of the Historian // The American Historical Review. – 1950. – Jan. – P. 284 – 292.
- Ribot T. Diseases of memory. – London, 1982.
- Rubin D.C., Rahhal T.A. & Poon L.W. Things learned in early adulthood and remembered best. // Memory and Cognition, 1998, 26.

ЗМІСТ

Теоретичні засади наративної психології (Чепелєва Н.В.)	3
Психолінгвістичні особливості автонаративу як форми закарбування особистісного міфу (Гуцол С.Ю.)	38
Теоретичне підґрунтя використання наративних методів у практичній діяльності психолога (Шиловська О.М.)	88
Наративні технології психологічної підтримки людей похилого віку (Смольсон М.Л.)	123
Бібліографія	156

Навчальний посібник

Серія «Психологічний інструментарій»

Наративні психотехнології

На обкладинці використано малюнок Рудюк Лариса
з архіву арт-школи дитячої моди «Ясочка»
ЦДЮТ Солом'янського району м.Києва
Керівники: Лариса Поліщук, Юлія Поліщук

Підп. до друку 10.09.07. Формат 84х108/32.
Гарнітура Петербург. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 19,1. Наклад 1000. Зам. № 7/1291.

Видавець СПД-ФО – В. О. Главник
01033, Київ, а/с 185
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 1372
від 28.05.2003

Віддруковано ЗАТ «ВІПОЛ». 03151, м.Київ, вул. Волинська, 60
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 752 від 27.12.2001 р.

**Передплатний індекс
06591**

Психологічний інструментарій

**Перелік книжок серії
«Психологічний інструментарій»
на 2008 рік**

Січень	Психологія успіху
Лютий	Готовність та адаптація дитини до школи
Березень	Психологія танцю
Квітень	Вікова психокорекція
Травень	Техніки вікової психокорекції
Червень	Основи дитячої патопсихології
Липень	Патопсихологія підліткового віку
Серпень	Технологія раціонально- інтуїтивної психотерапії
Вересень	Психодіагностика розвитку від року до десяти
Жовтень	Особистість дошкільника
Листопад	Особистість молодшого школяра
Грудень	Психологія пізнавальних процесів

ISBN 966877435-3



9 789668 774355

**За «Каталогом
видань України»
передплачують
такі видання:**

*Психологічна
Газета*

Передплатний індекс: 0

**Соціальний
працівник**

Передплатний індекс: 9

БСП працівник
соціального
бібліотечка

Передплатний індекс: 9

**Передплачують
та заощаджують
20 %**

**«Соціально-психологічний
комплект»**

Передплатний індекс: 9

**«Книжковий соціальний
психологічний комплект»**

Передплатний індекс: 9

**З питань розповсюдження
звертатися:**

01033, м.Київ, а/с 185

(044) 546-73-30, 360-52-27

e-mail: info@glavnyk.com.ua

сайт: www.glavnyk.com.ua